

Interkulturelle Kompetenz Deutschland-Russland: 20 Critical Incidents mit Lösungsmustern

Henfling, Romy; Franzke, Bettina

Veröffentlichungsversion / Published Version
Monographie / monograph

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Henfling, R., & Franzke, B. (2017). *Interkulturelle Kompetenz Deutschland-Russland: 20 Critical Incidents mit Lösungsmustern*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6004581w>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>

Bettina Franzke, Romy Henfling



Interkulturelle Kompetenz Deutschland-Russland

20 Critical Incidents mit Lösungsmustern

Bettina Franzke, Romy Henfling

Interkulturelle Kompetenz Deutschland-Russland

20 Critical Incidents mit Lösungsmustern



Gesamtherstellung:
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
wbv.de

Umschlagabbildung:
Die deutsche Sicht auf Russland.
Die Grafik gibt übliche Stereotype wieder.
Katsiaryna Pleshakova/shutterstock.com

Bestell Nr.: 6004581
ISBN: 978-3-7639-5848-1
DOI: 10.3278/6004581w

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum
Download unter **wbv-open-access.de**

Diese Publikation ist unter folgender Creative-
Commons-Lizenz veröffentlicht:
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/>



Für alle in diesem Werk verwendeten Warenna-
men sowie Firmen- und Markenbezeichnungen
können Schutzrechte bestehen, auch wenn
diese nicht als solche gekennzeichnet sind.
Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt
nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar
seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Grußwort	5
1 Einleitung	7
2 Deutschland und Russland: wo und wie Menschen aufeinandertreffen ..	13
2.1 Deutsch-russische Begegnungen	13
2.2 Kulturelle Unterschiede	14
2.3 Selbst- und Fremdbilder	19
3 Interkulturelle Kompetenz verstehen und lernen	25
3.1 Interkulturelle Kompetenz: Haltungen und Kommunikationstechniken für chancenreiche Begegnungen	25
3.2 Konzepte interkulturellen Lernens	28
3.2.1 <i>Das DMIS-Modell von Bennett und Bennett</i>	28
3.2.2 <i>Das Modell von Krewer</i>	30
3.3 Schlussfolgerungen	31
4 Critical Incidents konzipieren und umsetzen	33
4.1 CIs als Methode interkulturellen Lernens	33
4.2 CIs formulieren: wie aus Erfahrungen CIs werden	36
4.3 Auslandsaufenthalte mit CIs flankieren	41
4.4 Mit CIs im Fremdsprachenunterricht arbeiten	43
4.5 CIs in deutsch-russischen Austauschprogrammen einsetzen	47
4.6 Chancen und Kritik an CIs	49
5 Wie die Fallsammlung entstand	51
5.1 Herkunft der Fälle	51
5.2 Klassifikation der Fälle	52
5.3 Hinweise zur Analyse und Interpretation der Fälle	53
6 Fallsammlung mit Lösungsansätzen	59
7 Literatur	141
8 Anhang	145
8.1 Sprachniveaus nach dem Europäischen Referenzrahmen	145
8.2 Übersicht aller Fälle (CIs)	146
Abkürzungen	149
Abbildungsverzeichnis	149
Tabellenverzeichnis	149
Autorinnen	150

Grußwort

Über 500 Lektorinnen und Lektoren sind im Ausland tätig, knapp 40 unter ihnen arbeiten in Russland. Ich bin sicher, wenn man sie befragen würde, ob sie schon einmal eine Situation in ihrem Gastland erlebt haben, in der sie erstaunt waren oder die Reaktion der Partner nicht erwartet haben, so könnte jede beziehungsweise jeder von ihnen so manche Geschichte erzählen. Das Gleiche trifft ganz bestimmt auch auf die Studierenden im Ausland zu. Letztlich kennen wir dies alle: Das Alltagshandeln der Menschen in uns fremden Kulturen setzt uns in Erstaunen und löst Missverständnisse aus.

Missverständnis sei die häufigste Form menschlicher Kommunikation, so drückte es Peter Benary, Musikwissenschaftler und Aphoristiker, einmal überspitzt aus. Um dem entgegenzuwirken, ist interkulturelle Kompetenz, das heißt, die Fähigkeit, sich in den jeweils anderen hineinzusetzen, die Perspektive zu wechseln und Empathie zu zeigen, eine Kompetenz, die ausschlaggebend ist für das Gelingen eines Auslandsaufenthaltes. Sie kann trainiert werden.

Der vorliegende Band „Interkulturelle Kompetenz Deutschland – Russland: 20 Critical Incidents“, der in Kooperation zwischen Bettina Franzke, Professorin für Interkulturelle Kompetenzen und Diversity-Management, und unserer DAAD-Lektorin in Jekaterinburg, Romy Henfling, entstanden ist, zeigt anhand von 20 Fallbeispielen, wie interkulturelle Kommunikation durch die Auseinandersetzung mit sogenannten Critical Incidents erlernt und geschult werden kann. Er fußt auf zwei Workshops, die mit Unterstützung des DAAD an der Uraler Föderalen Universität im Mai 2015 durchgeführt wurden.

In politisch schwierigen Zeiten ist es besonders wichtig, Missverständnisse und Kommunikationshindernisse zu überwinden. Der akademische Austausch bietet eine Möglichkeit, die Gespräche weiterzuführen. In Bezug auf Russland zeigt sich sogar – trotz der angespannten politischen Lage – eine Intensivierung in der Wissenschaftskooperation. Die russischen Hochschulen haben gleichermaßen Interesse an der Aus- und Weiterbildung junger Wissenschaftler wie auch an gemeinsamen Studiengängen und Hochschulpartnerschaften. Gastdozenten und Lektoren aus Deutschland werden als Bereicherung für die Hochschule gesehen. 257 russische Hochschulen und 30 außeruniversitäre Einrichtungen unterhalten Kooperationen zu deutschen Hochschulen. Mehr als 900 Hochschulkooperationen bestehen zwi-

schen den beiden Ländern. Die Zahl der russischen Studierenden in Deutschland war 2015 mit über 14.000 so hoch wie nie zuvor in den letzten zehn Jahren. Der DAAD förderte allein im Jahr 2015 den Aufenthalt von über 4.000 Russen in Deutschland.

Mit 186.000 ausländischen Studierenden im Vollstudium ist die Zahl der Ausländer an russischen Hochschulen ebenfalls beträchtlich. Etwa 70 % kommen aus den Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion und ca. 30 % aus Ländern des Südens. Wie unsere Außenstelle vor Ort berichtet, erhalten einige russische Hochschulen seit 2016 umfassende Sondermittel, um ausländischen Studierenden und Promovierenden kostenfreie Studienplätze anbieten zu können. Das Interesse an internationalem Austausch ist somit fest verankert. Die Zahl der ausländischen Studierenden aus Westeuropa ist aber nach wie vor sehr niedrig. Bisher gehen deutsche Studierende und Wissenschaftler eher in geringer Zahl und für einen kürzeren Aufenthalt nach Russland. Im Jahr 2015 waren es mit einer DAAD-Förderung immerhin knapp 1.900 Personen. Diejenigen, die diesen Schritt gemacht haben, kehren sehr oft mit großer Begeisterung zurück und fühlen eine fachliche und persönliche Bereicherung durch die neu gewonnenen Einblicke in das Leben und den Alltag des Gastlandes. In aller Regel gelingt es, durch den persönlichen Kontakt so manch ein Vorurteil oder Stereotyp abzubauen und die Welt ein Stück weit aus den Augen des Gastlandes zu sehen – eines der zentralen, übergeordneten Ziele aller DAAD-Programme.

Das hier vorgelegte Buch wird es nun jedem, der einen Aufenthalt in Russland beziehungsweise als Russe in Deutschland plant, erleichtern, sich im Vorfeld des Auslandsaufenthaltes auf die vielfältigen Unwägbarkeiten in der interkulturellen Kommunikation vorzubereiten.

Ich danke den Autorinnen, Prof. Bettina Franzke und Frau Romy Henfling, und wünsche diesem Buch eine weite Verbreitung und eine interessierte Leserschaft.

Bonn im Oktober 2016

Prof. Dr. Margret Wintermantel

Präsidentin des DAAD

1 Einleitung

Um sich in einem anderen Land zu orientieren, im Alltag zurechtzufinden und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen, sind Kenntnisse der jeweiligen Fremdsprache wichtig, doch reichen sie allein nicht aus. Es bedarf darüber hinaus interkultureller Kompetenzen. Diese umfassen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die nicht über ein Schnellverfahren oder die Blitzlektüre eines Reiseführers erworben werden können. Sie setzen nicht nur Wissen über Gegebenheiten und Gewohnheiten in einem anderen Land voraus, sondern eine Vielzahl persönlicher Dispositionen wie Empathie, die Bereitschaft zum Perspektivwechsel und nicht zuletzt eine hohe Kommunikationsfähigkeit.

Die Auseinandersetzung mit Critical Incidents (CIs) ist eine moderne, Erfolg versprechende Methode, interkulturelle Kompetenzen auf beziehungsweise auszubauen. CIs sind als kritische Ereignisse definiert, die in interkulturellen Interaktionen auftreten können. CIs fokussieren Situationen, die mit Unbehagen, Frustration, Irritation, Unverständnis, Verunsicherung, Enttäuschung, Befremden oder Ärger verbunden sind. Dies soll jedoch nicht den Blick dafür verstellen, dass interkulturelle Begegnungen auch von positiven Gefühlen wie Neugier, Freude, positivem Erstaunen, Humor und einer bereichernden Perspektiverweiterung begleitet sein können.

Die in diesem Buch zusammengefassten Fallbeschreibungen zeigen am Beispiel deutsch-russischer Kontakte auf, dass der Austausch teilweise spannend und horizontweiternd ist, doch nicht immer und durchgehend problemlos verläuft. Die Fälle sind authentisch und lösen bei Menschen mit Erfahrungen in deutsch-russischen Kontakten oft Wiedererkennungseffekte aus. Zu jedem dargestellten Fall werden Fragen und Lösungsmuster, die das Einfühlungsvermögen schulen und zu Perspektivwechsel sowie (Selbst-)Reflexion auffordern, beschrieben. Unter Berücksichtigung des aus dem Perspektivwechsel gewonnenen Wissens werden die Lernenden ermutigt, Herangehensweisen zu suchen, die den Bedürfnissen der verschiedenen Interaktionspartnerinnen und -partner gerecht werden. Gerade in kulturübergreifenden Arbeits- und Alltagszusammenhängen stellt dies eine immer wichtiger werdende Herausforderung dar, die manchmal anstrengend, doch auch lohnenswert ist, da sie zur Zufriedenheit aller Beteiligten beiträgt.

Nachdem im Kapitel 2 auf die Chancen und Herausforderungen in deutsch-russischen Interaktionen eingegangen worden ist, werden im Kapitel 3 die Bedeutung

und Elemente interkultureller Kompetenz sowie Konzepte interkulturellen Lernens beschrieben. Anschließend werden im Kapitel 4 die Entwicklung und Umsetzung von Critical Incidents beziehungsweise Arbeitsweisen mit diesen vorgestellt. Kapitel 5 gibt Aufschluss über die Herkunft der Fälle. Ferner werden Hilfestellungen zur Analyse und Interpretation der Fälle gegeben. Ein eigener Abschnitt widmet sich der Arbeit mit CIs in Vorbereitung auf Auslandsaufenthalte, Austauschprogramme und im Fremdsprachenunterricht. Kapitel 6 enthält – vor dem Literaturverzeichnis – das Herzstück des Buches, die 20 Critical Incidents mit Auflösungen.

Präsentiert werden 20 kurze Situationsbeschreibungen, sogenannte Critical Incidents, als Instrument für interkulturelles Lernen in deutsch-russischen Kontakten. Die Mehrheit der CIs wurde im Zuge eines gemeinsamen Workshops an der Uraler Föderalen Universität mit 14 berufstätigen Erwachsenen generiert und bearbeitet. Im weiteren Forschungsprozess wurden die Fallbeispiele im Sinne der CI-Technik weiterentwickelt und für Qualifizierungsprogramme aufbereitet. Ferner wurden im Nachgang des Workshops CIs von weiteren Personen eingeholt, für die deutsch-russische Überschneidungssituationen alltäglich sind.

16 CIs sind aus der russischen ODER deutschen Perspektive mit der jeweiligen Sicht auf die andere Seite geschrieben. Es fällt jedoch auf, dass selbst bei Menschen, die mit beiden Kulturen aufgewachsen sind und über „doppelte Identitäten“ verfügen, Situationen auftreten, die sie als „Critical Incident“ erleben. Diese doppelte Identität kann unterschiedlichen Ursprungs sein: beispielsweise, dass die Eltern verschiedenen Nationalitäten angehören, dass ein russlanddeutscher Hintergrund und (oder) eine Spätaussiedlerbiografie besteht oder jemand in einer Partnerschaft/Familie mit einem Angehörigen der jeweils anderen Nationalität lebt. Daher wurden vier CIs hinzugenommen, die zeigen, dass Situationen trotz Kenntnis beider Identitäten nicht automatisch reibungslos ablaufen.

Ein Teil der CIs bezieht sich auf Erstkontakte in deutsch-russischen Beziehungen und behandelt sehr stark die Themen Gastfreundschaft beziehungsweise Willkommenskultur. Ein anderer Teil fokussiert Interaktionen in der Arbeits- oder Alltagswelt, vor allem in den Bereichen Schule, Hochschule und kulturelle Austauschprogramme. Zu jedem dargestellten Fall werden die kritischen Merkmale, zum Beispiel Kulturschockelemente, kulturelle Unterschiede oder die in der Titelfigur wiedergegebenen Stereotype, identifiziert und analysiert. Die Lösungsskizzen sind vor dem Hintergrund einer kommunikations- und kulturpsychologischen Analyse erstellt worden. Eine Übersicht aller CIs befindet sich im Anhang.

Das Buch wendet sich an Lehrkräfte für Deutsch oder Russisch als Fremd- oder Zweitsprache. Ferner sind Menschen angesprochen, die sich für deutsch-russische Kontakte oder die Verbesserung deutsch-russischer Beziehungen einsetzen, zum Beispiel in wissenschaftlichen, künstlerischen und schulischen Austauschprogrammen. Die dort engagierten Akteurinnen und Akteure sind genauso wie die Lehrkräfte auch Kulturmittlerinnen und -mittler, die im Rahmen ihrer Tätigkeit Kultur-

und Landeskundeveranstaltungen durchführen und somit im Gastland Brücken zu ihrem Heimatland schlagen und den interkulturellen Dialog fördern.

Die Ergebnisse und Erkenntnisse aus diesem Buch können zivilgesellschaftliche Organisationen und Kommunen verwenden, um die rund 100 deutsch-russischen Städtepartnerschaften oder die lokal bestehenden Austauschprogramme im kulturellen oder Bildungssektor zu flankieren. In einer Zeit, da deutsch-russische Beziehungen auf eine Probe gestellt und mitunter von einer nicht immer vorteilhaften Tagespolitik überschattet sind, ist es wichtig, die noch bestehenden Kontakte im wissenschaftlichen, schulischen, kulturellen und privaten Bereich konstruktiv zu gestalten.

So können der Deutsche Akademische Austauschdienst, das Auswärtige Amt und andere Organisationen mit der Fallsammlung arbeiten, indem sie beispielsweise zur Vorbereitung von Entsandten auf Aufenthalte in Deutschland oder Russland eingesetzt wird. Damit kann das Ziel der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik, den kulturellen, schulischen und akademischen Austausch gerade auch dann zu fördern, wenn politische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen schwierig sind, mit unterstützt werden (vgl. Deutscher Akademischer Austauschdienst – DAAD, 2014, S. 6).

Interessant ist das Werk ferner für Forschende im Feld der interkulturellen Kommunikation und für Menschen mit Interesse an anderen Kulturen. Auch Menschen, die privat nach Russland reisen oder bei Freizeitaktivitäten mit deutsch beziehungsweise russisch sozialisierten Personen zu tun haben, werden von dem Werk profitieren. Letztlich können Menschen durch die Bearbeitung der Fälle persönlich wachsen und mehr über ihre eigene kulturelle Prägung erfahren (vgl. auch Ertelt-Vieth, 2005).

Der Band liefert hilfreiches, aktuelles und wissenschaftlich fundiertes Material für Qualifizierungsprogramme zur interkulturellen Kompetenz Deutschland-Russland. Die Fälle können im Fremdsprachenunterricht sowie von Institutionen und Wirtschaftsunternehmen zur Vorbereitung auf kurze oder auch längere Auslandsaufenthalte in Deutschland und Russland verwendet werden. Darüber hinaus bietet das Selbststudium der CIs Einblicke in die Anforderungen, welche an Menschen gestellt werden, die sich in einem Land bewegen, dessen Kultur nicht ihren gewohnten Standards und Orientierungsmustern entspricht.

Den Autorinnen ist bewusst, dass deutsch-russische Beziehungen historisch bedingt stark emotional und darüber hinaus politisch besetzt sind. Sie betonen, dass das vorliegende Buch kein politisches ist. „Interkulturelle Kompetenz Deutschland-Russland: 20 Critical Incidents mit Lösungsmustern“ versteht sich primär als ein psychologisches Fachbuch, das die individuelle Perspektive von Menschen sowie Interaktionsprozesse in deutsch-russischen Begegnungen in den Mittelpunkt rückt. Davon unabhängig kann es zur Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik beitragen und beispielsweise die Strategie des Deutschen Akademischen Austauschdienstes flankieren. Austauschprogramme sollen danach auch Gelegenheiten des zivilgesellschaftlichen Dialogs bieten, insbesondere zu offenen Gesprächen und „zum Austausch von

Argumenten und Erfahrungen (...) mit offenem Ergebnis und mit dem Ziel eines Erkenntnisgewinns für beide Seiten“ und einer Verständigung, auch bei Konfliktthemen (DAAD, 2014, S. 3,6). Die in den Critical Incidents enthaltenen Fragestellungen können aus mehreren Blickwinkeln betrachtet und es können gemeinsame Ziele und Werte identifiziert werden, welche die andere Seite nicht ausschließen (a. a. O., S.17).

Der Band verdeutlicht, dass wir noch eine lange Strecke vor uns haben, Phänomene der interkulturellen Kommunikation zu verstehen. Perspektivwechsel wirklich vornehmen zu wollen, diese tatsächlich zu vollziehen und die Bereitschaft aufzubringen, in einen aktiven Aushandlungsprozess zu gehen, erfordert einen hohen Grad an Offenheit und Selbstreflexion.

Danksagungen

In den Band konnten zahlreiche und vielfältige Erfahrungswerte von Menschen, die in deutsch-russischen Beziehungen arbeiten, einbezogen werden. Die Autorinnen bedanken sich bei allen, die direkt oder indirekt zum Entstehen des Buches beigetragen haben, auch bei denjenigen, die hier nicht namentlich genannt werden.

Zunächst einmal danken wir der Präsidentin des DAAD, Professor Dr. Margret Wintermantel, für ihr Grußwort zu der Veröffentlichung.

Dank gilt auch dem Lehrstuhl für Fremdsprachen und Übersetzen an der Uraler Föderalen Universität in Jekaterinburg, der zur Realisierung der Kreativitätswerkstatt, bei der die Critical Incidents vorgestellt und bearbeitet werden konnten, beigetragen hat. Ein besonderer Dank geht in diesem Zusammenhang an Prof. Dr. Larissa Korneeva, die Lehrstuhlinhaberin. Ferner sind wir dem Generalkonsulat der Bundesrepublik Deutschland in Jekaterinburg zu Dank verpflichtet, das seinen Verteiler nutzte, um an Deutschland und an der deutschen Sprache Interessierte auf die Kreativitätswerkstatt aufmerksam zu machen.

Ludmila Ponomareva koordiniert an der Schule Nr. 10 in Slatoust (Ural) den erweiterten Fremdsprachenunterricht im Programm „Deutsches Sprachdiplom (DSD) der Kultusministerkonferenz“ und ermöglichte Bettina Franzke in den Jahren 2013 und 2015, mit einer Gruppe Deutschlehrerinnen Workshops zu Critical Incidents sowie deutsch-russischen Selbst- und Fremdbildern durchzuführen. Der heitere Austausch in den beiden Workshops gab Anstoß, deutsch-russische Überschneidungssituationen tiefer zu betrachten und das Thema weiterzuverfolgen. Insofern sind wir auch Ludmila Ponomareva und den beteiligten Deutschlehrerinnen in Slatoust zu großem Dank verpflichtet. Dies auch deshalb, weil dort die anschaulichen Skizzen zu deutsch-russischen Kontakten entstanden, die in diesem Buch wiedergegeben sind.

Wir bedanken uns auch bei allen, die zu dieser Veröffentlichung einen Fall beige-steuert haben. Das sind unter anderem: Irina Alimbotschka, Dr. Alexei Dörre, Kon-

stantin Dychakov, Elena Elisowa, Änne Engelhardt, Natalia Gromova, Julia Khramtsova, Veronika Kokareva, Aljona Nossowa, Dr. Elena Rüden, Andrea Schwutke und Svetlana Vasilchenko. Ohne deren engagierte Beteiligung, auch über den Workshop hinaus, wäre dieses Buch nicht möglich gewesen.

Dank geht ferner an unsere Kooperationspartnerin Vitalia Shvaikovska, die durch ihre Impulse zum Gelingen dieses Werkes mit beigetragen hat. Ferner danken wir Michael Seyfarth für seine Anregungen zum didaktischen Vorgehen. Die FHöV NRW hat das Projekt im Rahmen ihrer Forschungsförderung unterstützt, auch dafür sagen wir Dank.

Nicht zuletzt geht ein ganz persönlicher Dank an Andrea Schwutke, mit der Bettina Franzke seit über 25 Jahren freundschaftlich verbunden ist. Die Tatsache, dass Andrea Schwutke erst sechs Jahre in Polen lebte und nunmehr schon sechs Jahre in Russland arbeitet, hatte zur Folge, dass Bettina Franzke bei ihren Besuchen neue Welten eröffnet wurden.

2 Deutschland und Russland: wo und wie Menschen aufeinandertreffen

In diesem Kapitel werden die Orte, Chancen und Herausforderungen in deutsch-russischen Kontakten näher beschrieben. Der Fokus liegt auf einer psychologischen Perspektive, nach der sich Menschen in Deutschland und Russland in einer Reihe kultureller Orientierungen und Standards unterscheiden.

2.1 Deutsch-russische Begegnungen

Deutsch-russische Begegnungen finden an einer Vielzahl von Orten und zu unterschiedlichen Anlässen statt. Menschen aus beiden Ländern begegnen sich in internationalen Organisationen und in der Politik. Sie betreiben Handel und pflegen Wirtschaftskooperationen. So sind beide Länder bei den Rohstoffen, in der Energieversorgung und im Maschinenbau eng aufeinander angewiesen. Auch im Sport und in der Kultur treffen Menschen aus Deutschland und Russland aufeinander, beispielsweise bei schulischen, studentischen, wissenschaftlichen und privaten Austauschprogrammen. Letztlich wird das jeweils andere Land aus touristischen Motiven bereist. Manchmal migrieren Einzelne, bedingt durch Familie, Freund- und Partnerschaften, in das jeweils andere Land. Nicht wenige derjenigen, die in deutsch-russischen Ehen leben, pendeln mit der Familie zwischen den Ländern hin und her.

Deutsch-russische Kontakte finden sich in vielen Bereichen. Auf der menschlichen Ebene lassen sie sich trotz der Tragödien und des Leids in der Geschichte und einer für die Pflege von persönlichen Kontakten ungünstigen Tagespolitik nicht aufhalten. Deutschland und Russland sind in verschiedener Hinsicht eng miteinander verbunden. Die Möglichkeiten der Zusammenarbeit sind dabei noch lange nicht ausgeschöpft. Der DAAD (2014) sieht „ein riesiges Potential für die politische, wirtschaftliche und wissenschaftliche Zusammenarbeit“, welches im Interesse aller Seiten genutzt werden kann (S. 5).

Es bleibt zu hoffen, dass dieses Potenzial gehoben wird. Eine wichtige Voraussetzung für die Verständigung sind Kenntnisse der jeweils anderen Sprache. Allein die Aneignung von Deutsch beziehungsweise Russisch stellt eine Herausforderung dar, denn beide Sprachen unterscheiden sich nicht nur in den Buchstaben, sondern wei-

sen darüber hinaus eine Fülle von Spitzfindigkeiten auf wie unregelmäßige Verben oder Besonderheiten in der Aussprache. Nicht zu unterschätzen sind jedoch die kulturellen Unterschiede. Diese beschreiben mögliche Differenzen auf individualpsychologischer Ebene. Unterschiede im politischen System oder in gesellschaftlichen Zusammenhängen werden hier nur punktuell und insofern betrachtet, wie sie zur Erklärung individueller Unterschiede in Betracht kommen.

2.2 Kulturelle Unterschiede

Kultur ist definiert als ein für eine Gesellschaft, Organisation oder Gruppe typisches Orientierungssystem (Thomas, 2003, S. 22). Kulturen variieren hinsichtlich einer Reihe von Aspekten wie Wahrnehmung, Zeit- und Raumerleben, Denken, Sprache, nonverbale Kommunikation, Wertorientierungen, Verhaltensmuster, soziale Beziehungen und persönliche Eigenschaften (Maletzke, 1996, S. 42).

Ein Vergleich der empirischen Befunde auf den von Hofstede (2011), Thomas (2003) und anderen Kulturtheoretikern wie Hall (1976) aufgestellten Merkmalen verdeutlicht, dass sich Menschen in Deutschland und Russland kulturell betrachtet in vielerlei Hinsicht unterscheiden (zusammengefasst in Tab. 1).

Tab. 1: Deutschland und Russland: Kulturunterschiede im Überblick

Deutschland	Russland
<ul style="list-style-type: none"> • geringe Machtdistanz/ geringe Hierarchieorientierung 	<ul style="list-style-type: none"> • hohe Machtdistanz/ hohe Hierarchieorientierung
<ul style="list-style-type: none"> • Individualismus/Einzelorientierung • sich auflösende kulturelle Konturen in einer Einwanderungsgesellschaft 	<ul style="list-style-type: none"> • Kollektivismus/Gruppenorientierung • Nationalstolz
<ul style="list-style-type: none"> • Aufgabenorientierung • Verbergen von Emotionen • Trennung Beruf und Privates 	<ul style="list-style-type: none"> • Beziehungsorientierung • Zeigen von Emotionen • Vermischung Beruf und Privates
<ul style="list-style-type: none"> • Regelbindung 	<ul style="list-style-type: none"> • Regelrelativierung
<ul style="list-style-type: none"> • Low-context-Kommunikation 	<ul style="list-style-type: none"> • High-context-Kommunikation
<ul style="list-style-type: none"> • Zeitplanung und Ergebnisorientierung 	<ul style="list-style-type: none"> • gegenwartsbezogene Prozessorientierung
<ul style="list-style-type: none"> • Selbststeuerung, interne Kontrollüberzeugung 	<ul style="list-style-type: none"> • Fatalismus, externe Kontrollüberzeugung

Ein erster Unterschied betrifft die Machtdistanz oder das Hierarchiebewusstsein. Machtdistanz beschreibt das Ausmaß, in dem die weniger mächtigen Mitglieder eines Landes erwarten und akzeptieren, dass Macht ungleich verteilt ist (Hofstede, 2011, S. 59). Russland ist ein Land mit ausgeprägter Machtdistanz: Autoritäten und ein paternalistischer Führungsstil werden geschätzt oder als selbstverständlich hingenommen, Hierarchien befürwortet und es gehört zur Alltagsnormalität, dass die mächtigeren Mitglieder der Gesellschaft Privilegien genießen. Diese Privilegien kommen zum Beispiel in dem Besitz innovativer IT-Produkte, teurer Automarken,

dem Tragen kostspieliger Kleidung oder von Schmuck zum Ausdruck. In paternalistischen Arbeitsbeziehungen nimmt die vorgesetzte Person eine zentrale Stellung ein: Sie entscheidet und kontrolliert, sorgt sich aber auch um das Wohl ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und vermittelt im Konfliktfall (Lyskov-Strewe & Schroll-Machl, 2007, S.106 f.). Umgekehrt ist Deutschland ein Land mit eher geringer Machtdistanz: Hierarchien, große soziale Ungleichgewichte und Unterschiede bei Prestige, Wohlstand und Macht werden eher abgelehnt. Autoritäten müssen sich Respekt verdienen und um Anerkennung kämpfen, denn diese ist keinesfalls kraft Position gesichert. In der Arbeitswelt wird ein kooperativer Führungsstil bevorzugt, bei dem Aufgaben an relativ selbstständig und eigenverantwortlich arbeitende Beschäftigte delegiert werden. Die Vorgesetzten sehen sich mit den ihnen Untergeordneten persönlich auf einer Ebene und betonen in ihrer Führungsrolle die Steuerungsfunktion. Oft kommt es vor, dass die Beschäftigten in Projektteams arbeiten, in denen die Leitung nicht die disziplinarische Vorgesetztenfunktion einnimmt, sondern auf inhaltliche Steuerungsaufgaben begrenzt ist.

Neben der Machtdistanz beziehungsweise Hierarchieorientierung unterscheiden sich Menschen in Deutschland und Russland hinsichtlich ihres Verständnisses von Gruppenorientierung. Deutschland ist ein individualistisch orientiertes Land, in dem die Bindungen zwischen den Individuen locker und Gruppenzugehörigkeiten oft unverbindlich sind. Jeder sorgt zunächst einmal für sich und seine unmittelbare Familie (vgl. Hofstede, 2011, S.102). Anders in Russland: Hier besteht eine kollektivistische Orientierung, das heißt, Beziehungen, Gruppenzusammenhalt und ein starkes Wir-Gefühl werden geschätzt. Die Gruppe bietet Schutz und Hilfeleistung, verlangt aber gleichzeitig Ein- oder Unterordnung (a. a. O., S.102).

Hinzu kommt in Russland ein gewisser Nationalstolz, der stark emotional verankert ist. Bestimmte Feiertage und das in der Geschichte erlebte Leid schaffen ein großes Zusammengehörigkeitsgefühl. Dieses besteht über verschiedene ethnische Gruppierungen und religiöse Vielfalt hinweg, die unter anderem durch Migration aus früheren, heute unabhängigen Sowjetstaaten entstanden sind. Dem gegenüber tut sich Deutschland mit dem Ausdruck nationaler Identität schwer: Das Land hat seine Wurzeln in einem Bund kleinräumiger, unabhängiger Nationalstaaten, deren Folgen noch heute beispielsweise in unterschiedlichen Dialekten, regionalen Traditionen und nicht zuletzt im föderalen politischen System zum Ausdruck kommen. Außerdem hat Deutschland in den vergangenen Jahrzehnten starke Zuwanderung erfahren: Rund 21 % der Bevölkerung haben einen sogenannten „Migrationshintergrund“, das heißt, dass eine Person selbst oder eines ihrer Elternteile in einem anderen Land geboren worden ist (Statistisches Bundesamt, 2016). Kulturelle Vielfalt, welche die starren Konturen zwischen den Kulturen aufgelöst und zu Identitäten und Lebensweisen geführt hat, in denen mehrere kulturelle Prägungen miteinander verschmolzen sind, ist insbesondere in westdeutschen Großstädten eine Alltagsnormalität.

In Zusammenhang mit dem Individualismus beziehungsweise Kollektivismus steht das Kulturmuster der Aufgaben- versus Beziehungsorientierung. Menschen in

Deutschland leben in einem vom Individualismus geprägten Land. Sie stellen in der Kommunikation und in Arbeitsprozessen die Aufgabe oder Sache in den Mittelpunkt. „Man zeigt sich zielorientiert und argumentiert mit Fakten“ – so Schroll-Machl (2007, S. 74). Rationalität gilt als wünschenswert, Emotionen werden zurückgehalten und verborgen, Beruf und Privates voneinander getrennt (a. a. O., S. 79 f.). Dem gegenüber legt man in Russland großen Wert auf Beziehungen oder den Faktor „Mensch“ (Lyskov-Strewe & Schroll-Machl, 2007, S. 107): Bevor es um die Sache geht, werden gute persönliche Beziehungen aufgebaut. Persönliche Netzwerke zu pflegen, ist von hoher Priorität und über solche Netzwerke zu verfügen, kann sich in manchen Situationen als (überlebens-)wichtig herausstellen. Berufliches und Privates sind oft miteinander vermischt. In der Interaktion mit Anderen Emotionen, beispielsweise Sympathie und Antipathie, offen zum Ausdruck zu bringen, ist in dem Aufbau und der Pflege von Beziehungen inbegriffen.

Ein weiterer Kulturunterschied betrifft den Grad der Struktur- und Regelerorientierung. Gemeint ist das Ausmaß, in dem Strukturen und Regeln für die Mitglieder einer Kultur allgemein verbindlich sind oder flexibel ausgelegt werden. Deutschland besitzt eine anhaltende Tradition mit ausgeprägter Strukturorientierung und Regelbindung: Strukturen, Gesetze, Verordnungen und Verfahrensweisen gelten über Situationen und Personen hinweg, werden verbindlich und allgemeingültig festgelegt und wenig hinterfragt (Schroll-Machl, 2007, S. 75). Aus russischer Sicht wirkt dies oft strikt und erbarmungslos. Denn Russland ist ein Land mit Regelrelativierung (vgl. Yoosefi & Thomas, 2012, S. 87 ff.): Regeln werden situativ und personenspezifisch ausgelegt, sie sind lediglich eine grobe Richtschnur und werden flexibel angewendet. Das bedeutet jedoch nicht, dass Russland ein Ort mit wenig Bürokratie wäre – im Gegenteil. Um ein Ziel zu erreichen oder in einer Angelegenheit voranzukommen, müssen zahlreiche Bestimmungen beachtet werden, die jedoch situativ und mitunter personenspezifisch ausgelegt werden. Die große Zahl an geforderten Dokumenten und Formularen, die auf Papier mit Unterschriften und Stempeln versehen werden müssen, steigt im alltäglichen und beruflichen Leben stetig an. Hinter diesem Verhalten steht das Bedürfnis jeder Ebene, sich absichern zu wollen.

Kulturschocks zwischen Menschen in Deutschland und Russland entstehen oft auch aufgrund unterschiedlicher Kommunikationsstile (vgl. Hall, 1976): In Deutschland ist eine sogenannte Low-context-Kommunikation üblich, das heißt, es wird direkt kommuniziert und der Interpretationsspielraum ist gering (vgl. Schroll-Machl, 2007, S. 81). Der Kontext (nonverbale Signale, Rahmenbedingungen, Rolle des Interaktionspartners) ist zum Verständnis des Gesagten wenig relevant: Ein Ja ist ein Ja, und ein Nein ist ein Nein. Menschen in Deutschland sagen in der Regel das, was sie meinen. Auch dann, wenn sie mit einer Sache nicht einverstanden sind, drücken sie dies direkt aus. Wichtig ist das, was gesagt wird. Zumeist wollen die Betroffenen damit niemanden verletzen. Stattdessen halten sie diese direkte Art für ehrlich und vor allem zielführend und zeitsparend. In Russland hingegen wird großen Wert auf die Beziehungsebene oder eine High-context-Kommunikation gelegt. Wünsche und Bedürfnisse, Meinungen und Auffassungen werden oft nicht direkt zu erkennen ge-

ben, sondern in verschlüsselter Weise dem Gesprächspartner mitgeteilt, damit die andere Person ihr Gesicht wahren kann. Es geht nicht um das, was gesagt wird, sondern auch darum, *wie* es gesagt wird. Für Russen sei es schwierig, „dem Anderen etwas abzuschlagen, Kritik zu äußern oder einfach direkt seine Meinung zu sagen“ (Lyskov-Strewe & Schroll-Machl, 2007, S.107). Den in Deutschland üblichen direkten Kommunikationsstil können Menschen in Russland als unhöflich oder sogar arrogant wahrnehmen.

Die unterschiedlichen Kommunikationsgewohnheiten sind häufig Anlass für Missverständnisse und Missstimmungen in deutsch-russischen Interaktionen. Dies spiegelt sich in vielen der in diesem Band beschriebenen CIs wieder.

Zum besseren Verständnis der unterschiedlichen Kommunikationsstile bietet sich eine Analyse nach dem Nachrichtenquadrat von Schulz-von-Thun (1997) an. Es unterscheidet zwischen dem Sachinhalt (Information), der Beziehungsebene (Einstellung gegenüber dem Gesprächspartner), der Selbstoffenbarung (Selbstkundgabe) und dem Appell (Handlungsimpuls) (s. Abb.1). Die beiden Kommunikationsstile, direkter Ausdruck und Kommunikation auf dem „Inhaltssohr“ auf der einen Seite, indirekter Ausdruck und Betonung von Sympathie und Antipathie auf der Beziehungsebene oder eine empfänger-fokussierte Kommunikation (vgl. Lyskov-Strewe & Schroll-Machl, 2007, S.107) auf der anderen Seite, sorgen im Umgang von Deutschen und Russen nicht selten für Befremden und Konfliktpotenzial.

Das Leben in Deutschland und Russland ist auch von einem unterschiedlichen Zeitverständnis geprägt (vgl. Schroll-Machl, 2007, S.77): Deutschland gehört zu den Gesellschaften mit ausgeprägter Zeitplanung. Es zählen Vorausdenken, Pünktlichkeit, Präzision und vor allem das Ergebnis. Dinge werden nacheinander erledigt: eines



Abb. 1: Das 4-Ohren-Modell der Kommunikation (Schulz von Thun, 1997, S. 26–30)

nach dem anderen. Es herrscht eine „Zeit-ist-Geld“-Mentalität; Zeit ist ein kostbares Gut und Menschen haben keine Zeit. Wer sich verabreden möchte, braucht einen Termin. In Russland folgt das Zeitverständnis einer „gegenwartsbezogenen Prozessorientierung“ (Lyskov-Strewe & Schroll-Machl, 2007, S.109), die auf Flexibilität und Kurzfristigkeit baut. Der Moment zählt, Dinge laufen häufig parallel ab und man nimmt sich Zeit für Dinge, die einem situativ wichtig oder interessant erscheinen. Risiken werden nicht vorausschauend eingeplant, sondern Probleme werden dann gelöst, wenn sie aufgetreten sind.

Der Umgang mit Zeit ist von der Haltung dem Leben gegenüber mitbestimmt: In Deutschland dürften die meisten Menschen davon überzeugt sein, ihr Leben selbst steuern zu können, was in der Psychologie als internale Kontrollüberzeugung bezeichnet wird (vgl. Schroll-Machl, 2007, S. 77). Wenn sie etwas erreichen oder bewirken wollen, nehmen sie eine Sache selbst in die Hand und fühlen sich für die Aufgabe verantwortlich. Anders ist dies in Russland. Dort ist die Gesellschaft auch nach dem Sozialismus in vielen Teilen von fatalistischen Einstellungen geprägt (vgl. Lyskov-Strewe & Schroll-Machl, 2007, S.109): Nach Auffassung vieler Russen bestimmt das Schicksal, was mit einem passiert und wie es weitergeht. Diese Denkweise entspricht einer externalen Kontrollüberzeugung. Probleme werden ausgesessen und Verantwortung zur Problembewältigung in die Hände anderer gelegt.

Viele der aufgezeigten Kulturunterschiede kommen zur Erklärung interkultureller Missverständnisse in den in diesem Buch zusammengetragenen Fällen in Betracht. Davon abgesehen sollten jedoch Gemeinsamkeiten nicht außer Acht gelassen werden. Gerade Menschen, die sich für eine andere Sprache und den Austausch mit Menschen in einem anderen Land interessieren, haben oft in ihren Eigenschaften, Denk- und Handlungsweisen eine Affinität zu dem anderen Land. Nicht wenige Deutsche, die länger in Russland leben, haben einen Teil der russischen Lebensweisen übernommen: Sie legen Regeln flexibel aus, orientieren sich an Autoritäten oder haben sich eine indirekte Ausdrucksweise zu eigen gemacht. Umgekehrt ist immer wieder zu beobachten, dass an Deutschland interessierte Russen beispielsweise strukturierte, ergebnisorientierte Arbeitsweisen schätzen.

Die Konzepte über kulturelle Differenzen gehen davon aus, dass es klar voneinander abgrenzbare Denk- und Handlungsmuster gibt. Dabei sollte beachtet werden, dass es sich stets um Durchschnittswerte handelt, die nie auf alle Mitglieder einer Kultur zutreffen. Zudem bergen Unterschiede stets die Gefahr der Stereotypisierung. Sie vermitteln ein statisches Bild über Kultur, konstruieren kulturelle Homogenität und reduzieren Unterschiede auf nationale (länderbezogene) Angaben, obwohl Deutschland und Russland in sich sehr heterogene Staaten sind. Ferner implizieren Kulturstandards oder -dimensionen keine „Patentrezepte“ für das Handeln in konkreten Situationen und blenden Effekte durch Zuwanderung, Vielfalt und soziale Unterschiede in Einwanderungsgesellschaften wie Deutschland aus. Insofern sind die in diesem Abschnitt skizzierten Unterschiede als sehr relativ zu betrachten.

2.3 Selbst- und Fremdbilder

In deutsch-russische Kontakte spielen immer auch die Bilder von sich selbst und die Bilder von dem Anderen hinein. Der DAAD stellt heraus, dass es ein großes Wissensdefizit in der EU über die Nachbarn im Osten gäbe und gerade mit Russland „ein tiefgehender **zivilgesellschaftlicher Dialog** bisher nicht in Gang gekommen“ sei (DAAD, 2014, S. 7). Dies führe „in Kombination mit der wechselseitigen Unkenntnis zwischen Russland und Deutschland in weiten Teilen der Gesellschaft immer wieder zu Zerrbildern und Fehleinschätzungen auch in den Medien“ (a. a. O., S. 7).

Nach einer aktuellen Umfrage der Körber-Stiftung (2016), bei der 1.000 Personen in Deutschland und 1.024 Personen in Russland telefonisch befragt wurden, bestehen in beiden Ländern sowohl positive als auch kritische Einstellungen gegenüber dem jeweils anderen Land.

Aus Sicht der meisten Befragten in Russland ist Deutschland ein Land mit großer Tradition, einer starken Wirtschaft und ein solches, das mit Russland dieselben Werte teilt. 52 % der Befragten gaben aber auch an, dass Deutschland ein ihnen fremdes Land sei und 25 % bezeichneten Deutschland als ein „bedrohliches Land“ (Körber-Stiftung, 2016, S. 7). Auch aus Sicht der Befragten in Deutschland ist Russland mehrheitlich ein Land mit großer Tradition. Aber auch hier gibt es Skepsis: 57 % halten Russland für ein ihnen fremdes Land, 48 % stimmen der Aussage zu, es handele sich um ein „bedrohliches Land“ (a. a. O., S. 7) und nur 11 % meinen, dass beide Länder dieselben Werte teilen.

Die Deutschen erleben gegenüber den Russen also mehr Befremden als umgekehrt, allerdings wären sie eher bereit, in das andere Land zu reisen. 20 % der befragten Deutschen waren bereits in Russland und 24 % der befragten Russen waren schon einmal in einem Land der EU. 59 % der Deutschen würden gerne nach Russland reisen, aber nur 33 % der Russen wären interessiert, ein Land der EU zu besuchen. In beiden Gruppen stehen 18- bis 29-Jährige sowie Menschen mit höherer Bildung dem Reisen positiver gegenüber.

Dass Russland zu Europa gehöre, dem stimmen 48 % der Deutschen und 46 % der Russen zu, 50 beziehungsweise 51 % verneinen dies und 2 beziehungsweise 3 % konnten dies nicht einschätzen. Befürwortende Stimmen nennen als Gründe die geografische Lage (30 % Zustimmung in der deutschen und 45 % in der russischen Stichprobe), wirtschaftliche Verflochtenheit (32, 11 %), eine gemeinsame Geschichte (21, 16 %), doch nur in geringem Ausmaß kulturelle Gemeinsamkeiten (8, 14 %). Kritiker nennen als Gründe für die Verneinung der Frage, dass Russland zu Europa gehöre, dass Russland und Europa nicht dieselben Werte teilen (37 bzw. 35 % Zustimmung), kaum kulturelle Gemeinsamkeiten bestehen (10, 26 %) und eine andere Geschichte (6, 21 %).

Die Beziehung zwischen Russland und dem übrigen Europa ist für 38 % der Deutschen und nur für 7 % der Russen von der Wiedervereinigung geprägt. Im Vergleich dazu bewerten die russischen Befragten den Zusammenbruch der Sowjetunion bei

dieser Frage als bedeutsamer (53 % Zustimmung im Vergleich zu 17 % in der deutschen Stichprobe). Der Zweite Weltkrieg spielt hierbei für 28 % der Deutschen und 18 % der Russen eine Rolle.

Trotz dieser teilweise sehr unterschiedlichen Sichtweisen geben 81 % der deutschen und 62 % der russischen Befragten an, dass beide Länder außenpolitisch stärker zusammenarbeiten sollten.

Empirische Erkenntnisse, die noch profunder Aufschluss über wechselseitige Fremdbilder zwischen Deutschen und Russen geben würden, sind uns nicht bekannt. Und aktuelle Befunde über die Selbstbilder von Menschen gibt es unseres Wissens nur für Deutschland. Daher wird auf Erkenntnisse aus Workshops zurückgegriffen, die 2015 mit Lehrkräften für Deutsch an einer Schule in Slatoust und an der Uraler Föderalen Universität in Jekaterinburg zu diesem Thema durchgeführt wurden. Die Workshops wurden jeweils von etwa 15 Personen aus beiden Ländern besucht.

In Kleingruppen wurden folgende Aspekte erarbeitet und anschließend im Plenum vorgestellt:

- markante (Charakter-)Eigenschaften und Mentalitätsmerkmale
- Dinge, die den Menschen gefallen oder nicht gefallen
- Themen und Tabus in Gesprächen beziehungsweise beim Kennenlernen
- Arbeitsweisen
- Freizeitinteressen
- Bedeutung der Familie und der Religion
- Stellung von Frau und Mann in der Gesellschaft
- politische Rolle des Landes
- Umgang mit Menschen aus anderen Kulturen

Bei der Frage, wie sich die Menschen in Deutschland selbst sehen, wurden die Eigenschaften fleißig, arbeitsam, planvoll, zielstrebig, hartnäckig, pünktlich, tolerant und eigenverantwortlich genannt. Ferner würden Deutsche zur Direktheit tendieren und so auch Kritik offen äußern. Die Deutschen würden ihre Autos, das Leben im Verein, gute Schuhe, Haushaltstechnik und Kaffee mögen. Dagegen finden sie wenig Gefallen an Kleidung oder am Teetrinken. Tabu sind die Themen Geld, Krankheit, Tod, Behinderung, Ängste und das Privatleben. Es sei allerdings modern, genau diese Themen ans Licht zu bringen. Die Arbeitsweise von Deutschen sei zielgerichtet und zeichne sich durch gute Organisation aus. Es würde geplant, eigenverantwortlich gehandelt und man lege Wert auf eine gute technische Ausstattung. In dem Satz „Erst die Arbeit, dann das Vergnügen“, spiegle sich die deutsche Arbeitsmentalität wieder. Menschen in Deutschland würden ihre Freizeit aktiv verbringen, beispielsweise mit Bier trinken, Auto und Fahrrad fahren, Fußball spielen, Fußballspiele besuchen und Reisen. Familie sei wichtig, wenngleich diese mitunter vor den beruflichen Anforderungen und den Erfordernissen der Karriere zurücktreten müsse. Bei der religiösen Überzeugung sollte man vorsichtig sein und besser nicht direkt fragen. Die Meinung hierüber sei privat. Frau und Mann seien gleichberech-

tigt, allerdings bekämen Männer mehr Geld für die gleiche Arbeit. Gespräche über Politik seien möglich, die Menschen hätten eine politische Meinung, doch nur wenige seien auch wirklich politisch aktiv.

Die Sicht von Russen auf Deutsche stimmt mit dem Selbstbild der Deutschen in weiten Teilen überein: Danach seien die Deutschen selbstbewusst, freundlich und höflich, aber auch direkt. Ihre Arbeitsweise wurde als pünktlich, pflichtbewusst, ordentlich und manchmal sogar pedantisch beschrieben. Trotz aller Direktheit, ausgeprägter Feierlaune und Humor seien sie mitunter zurückhaltend, verschlossen und nicht stressstabil. Unnachgiebig und kritisch wurden als weitere Eigenschaften identifiziert. Ferner seien Deutsche umweltfreundlich („Naturfreunde“), sportlich, praktisch (Frauen tragen beispielsweise im Alltag keine Schuhe mit hohen Absätzen) und musikalisch.

Es wurde festgehalten, dass Menschen in Deutschland Bier und Sauerkraut, Autos und Haustiere mögen. Sie seien in Vereinen engagiert und haben Hobbies – so das Fremdbild. Kinder verstünden sich gut mit ihren Eltern. Singles würden über das Internet flirten. Frauen und Männer seien nach dem Gesetz gleichberechtigt, aber nicht im Alltag. Grundsätzlich sei die deutsche Gesellschaft eine eher tolerante. Überhaupt nicht mögen würden die Deutschen Spontaneität, Überstunden und Gespräche über das Gehalt oder Krieg (Tabus).

Umfragen zufolge (s. Drösser, 2015), bei der über 1.000 Personen in ganz Deutschland einbezogen wurden, bestätigen die starke Regel- und Ergebnisorientierung sowie das Planungsbedürfnis. In der Tat halten sich 70 % der befragten Deutschen für pünktlich, 62 % für pflichtbewusst, 44 % für fleißig und 42 % für ordnungsliebend (S.165). 95 % geben an, zuverlässig zu sein (S.124). Die ausgeprägte Arbeitsamkeit kommt darin zum Ausdruck, dass 59 % auch an Wochenenden und Feiertagen arbeiten und 50 % in ihrer Freizeit geschäftliche E-Mails und Telefonate beantworten (S.19). Die von den Kulturtheoretikern für Deutschland diagnostizierte Trennung zwischen Berufs- und Privatleben findet sich in der modernen Arbeitswelt also nicht wieder.

Das planvolle Vorgehen zeigt sich unter anderem daran, dass sich 72 % der Deutschen einen Einkaufszettel schreiben (Drösser, 2015, S. 33), 46 % sich vor dem Ins-Bett-Gehen für den nächsten Tag die Kleidung zurechtlegen (S. 9) und 76 % behaupten, gut mit Geld umgehen zu können (S. 54). Beim Pflichtbewusstsein liegen Wunsch und Wirklichkeit manchmal auseinander: Zwar lesen zwei Drittel vor der Inbetriebnahme eines neuen Gerätes die Gebrauchsanweisung (S.155), doch überqueren 71 % der Fußgänger eine Ampel bei Rot, wenn es der Verkehr zulässt (S.153) und 82 % meinen, dass es zu viele Gesetze und Verordnungen in Deutschland gäbe (S.132).

Gastfreundschaft nehmen die Deutschen genauso für sich in Anspruch (77 % bekommen gern Besuch, Drösser, 2015, S. 59) wie eine gewisse Gelassenheit (66 % behaupten, in schwierigen Situationen gelassen zu bleiben, S.124). 62 % glauben, ihre

Zukunft selbst in der Hand zu haben, was für eine hohe Kontrollüberzeugung spricht (S.172).

Von dem, was die Deutschen mögen, steht das Auto ganz oben: Es ist ein mit Gefühlen besetztes Objekt. 69 % geben an, ihr Auto zu lieben (Drösser, 2015, S. 21). Auch Fußball bewegt die Nation: 62 % der Männer und 43 % der Frauen begeistern sich für diesen Sport (S. 48). Zwei Drittel der Deutschen betreiben selbst Sport, ein Drittel gar nicht (S.150). 40 % der Deutschen sind Vereinsmitglieder (S. 58), vor allem in Sportvereinen und karitativen Einrichtungen. Die Feierlaune ist weniger ausgeprägt als vermutet: 62 % besuchen seltener als einmal im Monat eine Feier (S. 41). Dem gegenüber ist die Naturverbundenheit hoch: 93 % stimmen zu, dass der Mensch die Natur beschützen sollte (S. 116). Auch von ihrem Kleidungsstil scheinen die meisten Deutschen sehr überzeugt zu sein: 74 % halten sich für „tadellos gekleidet“, wenn sie unter Leute gehen (S. 97). Auch dass 68 % Kaffee gegenüber Tee bevorzugen, stimmt mit der Fremdsicht überein. Allerdings wird die Beliebtheit von Bier überschätzt, denn 57 % der Deutschen bevorzugen Wein gegenüber Bier (S.128).

86 % sagen, dass ihnen die Familie sehr wichtig sei (Drösser, 2015, S. 38), und 78 % haben ein gutes Verhältnis zu ihren Eltern (S. 39). 60 % der deutschen Bevölkerung sind Mitglied in einer der beiden großen christlichen Kirchen (S. 66). 82 % der Befragten meinen, dass der Abstand zwischen Arm und Reich zu groß sei (S. 146), was das Bedürfnis nach einer geringen Machtdistanz unterstreicht.

Interessanterweise beanspruchen die Russen viele der den Deutschen zugeschriebenen Eigenschaften auch für sich selbst: In den Workshops kam heraus, dass sich Russen für arbeitsam, geduldig, tolerant, zielstrebig, ordentlich, freundlich und kommunikativ halten. Allerdings gäbe es Ausnahmen, denn es komme vor, dass sie mitunter „faul“, nervös beziehungsweise gestresst, nicht immer das Ziel vor Augen habend, unpünktlich, streng und „böse“ seien. Russen seien hilfsbereit, doch nicht immer und überall. Sie seien emotional, doch manchmal schnell beleidigt, nicht kritikfähig oder einfach zu laut. Sie seien sehr kommunikativ, würden dem Gesprächspartner jedoch nicht immer zuhören. In den Relativierungen drücken sich der unter Russen übliche situative Ansatz und die Regelrelativierung aus.

Uneingeschränkt werden den Russen dagegen die Eigenschaften Gutherzigkeit, Großzügigkeit und Gastfreundschaft zugeschrieben. Die Freizeit werde gerne mit Sport, Einkaufen, Internet oder Fernsehen verbracht. Beliebte Gesprächsthemen seien alte Zeiten, die Arbeit, das Privatleben und Essen. In der Gesellschaft seien Frau und Mann formal gleichberechtigt, doch de facto würden sich Frauen stärker in der Familie und Männer eher im Beruf engagieren. Im Umgang mit Menschen aus anderen Kulturen zeige man sich freundlich, hilfsbereit und akzeptierend.

Auch hier gibt es in Teilen Überschneidungen zwischen Selbst- und Fremdbild. Deutsche halten Russen für herzlich und gastfreundlich, insbesondere im Umgang mit Menschen aus anderen Kulturen. Allerdings wird auch eine Reihe negativer Eigenschaften identifiziert. Danach seien Russen aus deutscher Sicht „feuchtfrohlich“,

„säbelrasselnd“ (bedeutet: Stärke demonstrierend) und unpolitisch. Sie würden gerne Pelzmützen tragen und das Land werde mit viel Natur, Schnaps, Matroschka (bunt bemalte, ineinander verschachtelte Holzpuppen), Balalaika (russisches Zupfinstrument), Tolstoj und Dostojewski, Sotschi 2014 und Sanktionen assoziiert. In ihrer Arbeitsweise seien die Russen wenig systematisch, nicht effektiv, chaotisch und spontan. Offenbar haben die Teilnehmenden an den Workshops bereits Erfahrungen mit den sich zwischen Russen und Deutschen unterscheidenden Arbeitsweisen gemacht.

Den Russen wird ferner zugeschrieben, dass sie in ihrer Freizeit gerne Alkohol konsumieren. Die Familie habe für sie einen hohen Stellenwert. „Frauen sind Frauen. Männer sind Männer“ heißt es, was darauf anspielt, dass aus der Fremdsicht die Rollen zwischen den Geschlechtern unterschiedlich verteilt sind. Menschen in Russland sind aus der Perspektive von Deutschen atheistisch. In militärischer Hinsicht sei Russland stark und habe „eigene Konzepte“. Auf einem im Workshop ausgearbeiteten Plakat steht: „Achtung! Russische Panzer!“

Nach offiziellen Umfragen (zusammengefasst bei Bundeszentrale für Politische Bildung, o. J.) meinen jeweils 40 % der Russen, sie würden in einem entwickelten/fortschrittlichen beziehungsweise unterentwickelten/rückständigen Land leben – worin sich eine gewisse Spaltung des Landes widerspiegelt. Etwa die Hälfte der Bevölkerung ist der Auffassung, in einem reichen Land zu leben. Probleme in der Gesellschaft, welche die Russen beunruhigen, sind das Wachstum der Preise (67 %), Armut in der Bevölkerung (48 %), Korruption (35 %), Wachstum der Arbeitslosigkeit (33 %) und die Wirtschaftskrise beziehungsweise der schlechte Zustand von Industrie und Landwirtschaft (32 %). Rund 35 % der Menschen sind vollkommen oder überwiegend zufrieden, rund 35 % teilweise, ca. 30 % sind unzufrieden oder überwiegend unzufrieden.

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass die im Alltag von Deutschen und Russen etablierten Selbst- und Fremdbilder die von der kulturpsychologischen Forschung aufgedeckten Differenzen größtenteils bestätigen und ergänzen. Deutsche und Russen unterscheiden sich in ihrem Umgang mit Macht und Hierarchie, ihren Auffassungen vom gesellschaftlichen Ideal, in ihren Arbeitsweisen, Einstellungen zum Leben und zur Welt sowie in dem, was ihnen wichtig ist. Persönlichkeitseigenschaften sind natürlich immer individuell, können aber von den genannten kulturellen Tendenzen überformt werden. Einige der genannten Unterschiede sind nach dem Zwiebelmodell von Hofstede (2011, S. 7 ff.) auf der Ebene der Werte angesiedelt und stehen damit im Zentrum der Persönlichkeit; andere wiederum wie die Bevorzugung von Tee oder Kaffee sind eher oberflächlich und haben Symbolcharakter.

3 Interkulturelle Kompetenz verstehen und lernen

In diesem Kapitel wird beschrieben, wie interkulturelle Kompetenz definiert ist und welche Bestandteile sie hat. Außerdem wird auf den Auf- und Ausbau interkultureller Kompetenzen im Prozess des interkulturellen Lernens eingegangen.

3.1 Interkulturelle Kompetenz: Haltungen und Kommunikationstechniken für chancenreiche Begegnungen

Die Bertelsmann Stiftung und Cariplo (2008) definieren das Konstrukt auf Grundlage einer Delphi-Befragung von 23 US-Expertinnen und -Experten. Danach beschreibt Interkulturelle Kompetenz „die Fähigkeit, in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu interagieren“ (a. a. O., S. 4). Angemessene Interaktion bedeutet dabei, dass wichtige „kulturelle“ Regeln, die die Akteure für verbindlich erachten, nicht verletzt werden und Verhaltensweisen gezeigt werden, die im jeweiligen Umfeld „erwartet werden“ (a. a. O., S. 8). Effektive Kommunikation heißt, dass die Akteurinnen und Akteure die individuellen, gemeinschaftlichen oder verhandelten Ziele in der Interaktion erreichen. Der gesellschaftspolitische Rahmen müsse bei der Definition interkultureller Kompetenz stets mit gedacht werden. Die Bertelsmann Stiftung und Cariplo (2008) stellen heraus, dass interkulturelle Kompetenz „durch bestimmte Einstellungen, emotionale Aspekte, (inter-)kulturelles Wissen, spezielle Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie allgemeine Reflexionskompetenz befördert“ wird (S. 4).

Neben kultureller Sensibilität ist es hilfreich, grundlegende Unterschiede zwischen Kulturen zu kennen und Fremdbilder zu hinterfragen (s. Abschnitte 2.2, 2.3 und 5.3). Letztlich geht es auch um die Aneignung von Handlungskompetenzen für interkulturelle Überschneidungssituationen, die nach Leenen, Stumpf und Scheitza (2014) in Teilen kontextspezifisch, das heißt bezogen auf eine bestimmte Situation, Tätigkeit oder ein bestimmtes Berufsfeld sind. Interkulturelle Kompetenz besteht danach unter anderem aus um die kulturelle Dimension erweiterten Wissensbeständen und Interaktionsfähigkeiten (vgl. S. 233). Daneben wird das Handlungsvermögen zur

Bewältigung der Anforderungen in interkulturellen Überschneidungssituationen durch kontextübergreifende Persönlichkeitseigenschaften sowie Selbst- und Sozialkompetenzen bestimmt. Einige von diesen sollen im Folgenden näher erläutert werden, und zwar Empathie, Ich-Botschaften in Kombinationen mit Beobachtungsgabe, Perspektivwechsel, Ambiguitätstoleranz, die Flexibilität beziehungsweise Erweiterung von Handlungsroutrinen, Offenheit, Analysefähigkeiten und die Fähigkeit zur Stressbewältigung beziehungsweise Regulation von Emotionen.

Empathie zeigen ist für die interkulturelle Verständigung ein ganz zentrales Element. Kulturelles Aufeinandertreffen ist oft mit Emotionen bei sich und (oder) den Anderen verknüpft. Die negativ besetzten Emotionen umfassen Gefühle der Unsicherheit und Orientierungslosigkeit genauso wie Überforderung, Frustration, Angst oder Enttäuschung. Es gehört zu den Basistechniken jeglicher Verständigung – nicht nur derjenigen im interkulturellen Kontext – die Gefühle der Interaktionspartner zu würdigen. Das Auflösen interkultureller Spannungen setzt Empathie voraus, die auch Grundlage für jede gute Beziehung ist. Die Interaktionspartner werden nur dann erreicht, wenn sie und ihre Gefühle ernst genommen werden. Gesprächstechnisch lässt sich Empathie zeigen, indem eine Person die Gefühle des Gegenübers so präzise und sensibel erfasst, als ob sie das Gegenüber selbst wäre (vgl. Rogers, 1977). Gesagt werden kann zum Beispiel: „Ich sehe, Sie sind (Gefühl).“ Um der Antwort eine gewisse Lösungsorientierung zu geben, kann diese durch eine Verbalisierung des bei der anderen Person mitschwingenden Bedürfnisses oder Wunsches ergänzt werden: „Und ich sehe, Sie wünschen sich (Wunsch)“ ODER „Und ich sehe, Sie brauchen (Bedürfnis)“.

Für das Ausdrücken der eigenen emotionalen Betroffenheit bieten sich sogenannte **Ich-Botschaften** an. Ich-Botschaften sind Aussagen, in denen der Sprecher sein eigenes Erleben kommuniziert (Gehm, 2006, S.124). Sie bestehen aus drei Elementen (a. a. O., S.124 f.):

1. Wahrnehmung oder Beobachtung: Was ist passiert? Was habe ich beobachtet oder erlebt?
2. Eigene Empfindungen, Gefühle und Wirkungen: Wie fühle ich mich? Was sind Folgen?
3. Wunsch/Bitte: Was wünsche ich mir jetzt? Welche Bitte habe ich an den anderen?

Die Beobachtung kann formuliert werden mit Satzanfängen wie: „Ich habe beobachtet ...“ oder „Mir ist aufgefallen, dass ...“. Als nächstes wird das Gefühl kommuniziert: „Das freut/irritiert/verunsichert mich ...“, gegebenenfalls mit Folge: „Das hat zur Folge, dass ...“. In einem dritten Schritt wird der Wunsch nach einer Lösung ausgesprochen, zum Beispiel mit „Ich wünsche mir ...“.

Die Bereitschaft zum Perspektivwechsel ist ein weiterer Schlüssel zur interkulturellen Verständigung. Unter **Perspektivwechsel** verstehen Reinecke und Pahlke (2011) die „Bereitschaft und Fähigkeit, die personellen, situativen und kulturellen Beweggründe einer anderen Person wahrzunehmen, aktiv zu erschließen und bei der Situ-

ationsinterpretation adäquat zu berücksichtigen, auch wenn dies bedeutet, gewohnte Denkmuster zu hinterfragen und ggf. aufzugeben“ (S. 5). Diese Kompetenz ist unter anderem daran ersichtlich, dass sich ein Mensch über die Befindlichkeit der anderen Person Gedanken macht, er Verständnis für die Situation und Reaktion einer anderen Person zeigt, an Hintergrundinformationen interessiert ist, um das Verhalten anderer verstehen zu können und versucht, Probleme über die Ursachenzuschreibung von Kultur, Religion und Herkunft hinaus zu beleuchten (a. a. O., S. 18). Auf Verhalten, das nicht verstanden wird, darf mit Fragen geantwortet werden, zum Beispiel: „Wie ist Ihr (Verhalten) zu verstehen?“ oder „Ihre Absichten, so zu handeln, verstehe ich nicht. Können Sie mir dies bitte erklären?“

Mehrdeutigkeiten aushalten spielt auf **Ambiguitätstoleranz** an und meint nach Reinecke und Pahlke (2011) die „Fähigkeit, Widersprüchlichkeiten, Unsicherheiten oder mehrdeutige und komplexe Informationslagen in ihrer Vielschichtigkeit wahrzunehmen und sich davon nicht beeinträchtigt zu fühlen“ (S. 5). Konkret kann dies bedeuten, dass eine Person auf unstrukturierte Situationen gelassen reagiert, schwierige oder scheinbar unlösbare Situationen als Herausforderung ansieht, schwer kontrollierbare Situationen humorvoll aufnimmt, kulturell bedingte gegensätzliche Erwartungen gut handhaben kann und einen konstruktiven Umgang mit unabgeschlossenen Lagen und Abweichungen von gewohnten Normen entwickelt hat (a. a. O., S. 19).

Handlungsroutinen zu erweitern meint die **Fähigkeit zum flexiblen Denken und Handeln** und bedeutet, „unbekannte und vielfältige Situationen durch schnelles Einstellen auf veränderte Umweltbedingungen und ein breites Verhaltensrepertoire zu bewältigen und Handlungspläne entsprechend zu modifizieren“ (Reinecke und Pahlke, 2011, S. 5). Verhaltensanker für diese Eigenschaft wären, dass eine Person originelle Ideen hat und neue Lösungsoptionen generiert, sich schnell auf veränderte Anforderungen und Situationen einstellen kann, einen produktiven Umgang mit den Problemen anderer zeigt und gewohnte Handlungsmuster verlassen kann (a. a. O., S. 18).

Weiterhin nennen Reinecke und Pahlke (2011) **Offenheit** als Schlüsselmerkmal interkultureller Kompetenz. Diese definieren sie als „Bereitschaft und Fähigkeit, sich auf Neues einzulassen und es in seinem Verhalten wertschätzend zu berücksichtigen“ (S. 5). Dies wird darin ersichtlich, dass ein Mensch vor unterschiedlichen Kulturen und Religionen Respekt zeigt, an die Situation angepasste Lösungsvorschläge unterbreitet, sich verschiedene Lösungswege vorstellen kann und die Chancen und Potenziale von Veränderungsprozessen erkennt (a. a. O., S. 18).

Zentral ist auch die Entwicklung eines Gespürs und einer **Analysefähigkeit** dafür, was überhaupt kulturell bedingte Muster sind. Denn neben kulturellen Prägungen können auch die (Lebens-)Situation und die Persönlichkeit als Erklärung von Denk- und Verhaltensweisen mit in Betracht gezogen werden.

Entscheidend für eine erfolgreiche Orientierung in einem fremden Land ist auch der **Umgang mit dem sogenannten Kulturschock**. Taft (1977) versteht unter einem

Kulturschock den psychischen Stress, den eine Person empfindet aufgrund der Belastung, sich in einer neuen Kultur zu bewegen. Damit einher geht eine Verwirrung über die eigene Rolle, Rollenerwartungen anderer, über Werte, die eigenen Gefühle und die eigene Identität. Die Person fühlt sich abgelehnt und (oder) lehnt selbst die neue Kultur ab. Der Kulturschock kann von Irritation, Überraschungs-, Angst- und Ohnmachtsgefühlen begleitet und als psychische Krise erlebt werden. Nach Obergs (1960) U-Modell durchläuft eine Person vier Phasen der Auseinandersetzung mit einer für sie fremden Kultur: Euphorie, Krise, Erholung und Anpassung. Nicht immer werden Kulturschocks konstruktiv verarbeitet: Mitunter bleiben Menschen in der Schockphase stecken oder der Kulturschock stellt sich immer wieder ein. Je häufiger sich Menschen konstruktiv mit Fremdheit und Kulturschocks auseinandergesetzt haben, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie dies auch in der Zukunft tun werden.

Interkulturelle Kompetenz beinhaltet die Fähigkeit, das Spannungsfeld zwischen Erkennen und gleichzeitig Vernachlässigen von kulturellen Differenzen kompetent handhaben zu können. Interkulturell kompetente Akteurinnen und Akteure sind sich dieser Schwierigkeit bewusst und können professionell mit Fremdheit, Differenz und Verschiedenheit umgehen, ohne zu kulturalisieren oder zu ethnisieren.

3.2 Konzepte interkulturellen Lernens

Das Verständnis von „Kultur“ und „Interkulturalität“ als offene, dynamische Konstrukte verlangt, dass auch interkulturelle Kompetenz als eine „temporäre und entwicklungsoffene Handlungsorientierung“ (Otten, Scheitza & Cnyrim, 2009, S. 20) betrachtet wird. Der kompetente Umgang mit Fremdheit ist ein Entwicklungsprozess und weder „statischer Zustand (...)“ noch „das direkte Ergebnis einer einzelnen Lernerfahrung“ (Bertelsmann Stiftung und Cariplo, 2008, S. 7). Die beiden im Folgenden vorgestellten Ansätze verstehen interkulturelles Lernen als komplexen Prozess persönlicher Weiterentwicklung. Die beiden Modelle entstammen klassischer kulturvergleichender Forschung.

3.2.1 Das DMIS-Modell von Bennett und Bennett

Eines der bekanntesten Modelle interkultureller Kompetenzentwicklung ist das von Milton Bennett 1986 entwickelte und später zusammen mit Janet Bennett publizierte „Developmental Model of Intercultural Sensitivity“ (DMIS, vgl. Bennett & Bennett, 2004). Es beinhaltet einen sechs Stufen umfassenden Sensibilisierungsprozess interkulturellen Lernens und beschreibt die unterschiedlichen Reaktionen von Personen beziehungsweise Organisationen im Umgang mit interkulturellen Interaktionssituationen. Bennett und Bennett kategorisieren sie in sechs verschiedene Stadien, die einem Entwicklungskontinuum von Ethnozentrismus zu Ethnorelativismus folgen. Dieses Modell ermöglicht es, im interkulturellen Training den Entwick-

lungsstand der Lernenden zu „diagnostizieren“ und so zu bestimmen, welche Trainingsmethoden und -ansätze am effektivsten sind, um in die nächste Stufe zu gelangen (vgl. Pusch, 2004, S. 26). Das in Abbildung 2 wiedergegebene Modell geht davon aus, dass die Handlungskompetenz in interkulturellen Interaktionen in dem Maße ansteigt, wie auch die Vielfältigkeit an persönlichen Erfahrungen mit kulturellen Unterschieden wächst (vgl. Bennett & Bennett, 2004, S. 152).

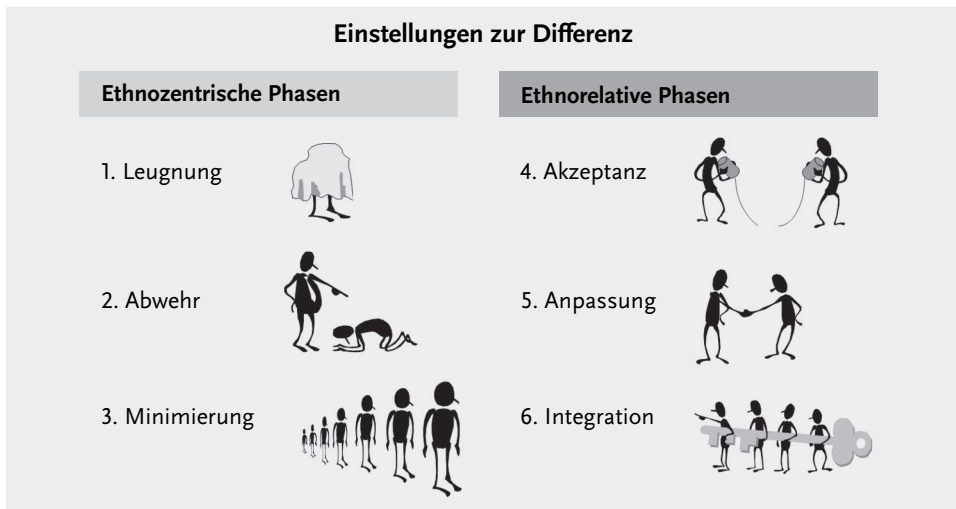


Abb. 2: Modell interkultureller Kompetenzentwicklung nach Bennett und Bennett (2004)

Das Modell zielt in erster Linie auf die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten und weniger auf die affektive oder Verhaltensebene. Wenn sich Einstellungen und Verhaltensweisen im Laufe des interkulturellen Lernprozesses ändern, sind diese laut Bennett und Bennett (2004) ein Indiz für kognitive Entwicklungsprozesse. In jeder der sechs Phasen wird eine bestimmte Weltansicht („worldview configuration“, S. 152) identifiziert, die von ausgeprägt ethnozentrisch bis zu ausgeprägt ethnorelativ reicht. Die drei ersten Stufen sind ethnozentrisch und werden von Bennett und Bennett als Leugnen („denial“, S. 153), Abwehr („defense“, S. 154) und Minimierung („minimization“, S. 155) bezeichnet. Personen, die sich in diesen Stadien befinden, fehlt das Bewusstsein für Kulturdifferenzen. Sie haben eine ablehnende, ignorierende Haltung kulturellen Unterschieden gegenüber entwickelt oder vermeiden den Kontakt zu Fremdkulturen ganz.

Die mildeste Form ethnozentrischer Orientierung ist die Minimierung („minimization“, vgl. Bennett & Bennett, 2004, S. 155), bei der Differenzen einerseits wahrgenommen, diese andererseits aber generell nur auf äußerliche Merkmale und oberflächliche Verhaltensweisen reduziert werden. Eine Person, die diese Ansicht vertritt, geht davon aus, dass alle Menschen bis auf äußerliche Merkmale grundsätzlich gleich sind. Personen, die ein solches Weltbild teilen, werden also oberflächliche

Unterschiede wie (Körper-)Sprache, Aussehen, Gewohnheiten, Grußformen usw. erkennen, jedoch die Existenz tiefer liegender wertebasierter Merkmale, die viel häufiger Ursache für Konflikte und Missverständnisse sind, leugnen. Da alle Menschen als „im Grunde gleich“ angesehen werden, wird eine grundsätzliche Gleichbehandlung aller Menschen angestrebt. Oft sind Personen in dieser Phase davon überzeugt, dass allein sprachliche Barrieren die Zusammenarbeit in interkulturellen Überschneidungssituationen erschweren.

Die letzten drei Stadien sind durch Ethnorelativität geprägt und werden von Bennett und Bennett (2004) Akzeptanz („acceptance“, S. 155), Anpassung („adaption“, S. 156) und Integration („integration“, S. 157) genannt. Sie beinhalten das Begreifen und Verarbeiten von komplexen kulturspezifischen Besonderheiten bis hin zu der Tendenz, Wahrnehmung und Verhalten je nach Kontext zu verändern und in der letzten Phase sogar in die eigene Lebenswelt zu integrieren.

In der ersten ethnorelativen Phase, der Akzeptanz, werden Unterschiede anerkannt und die Reflexion und Einbeziehung von möglichen kulturspezifischen Themen ermöglicht. Mit wachsender Sensibilität beginnt die Person, über die eigene kulturelle Prägung nachzudenken und Mehrdeutigkeiten auszuhalten.

Die wohl bedeutendste Entwicklungsstufe für interkulturelles Lernen ist die vorletzte Phase, die Anpassung („adaption“, Bennett & Bennett, 2004, S. 156), in welcher die Lernenden eine „kulturelle Empathie“ („cultural empathy“, S. 156) entwickeln und versuchen, die Situation aus dem Blickwinkel des Interaktionspartners zu sehen. Die Personen sind in der Lage zum Perspektivwechsel, können sich in mehreren kulturellen Bezugsrahmen bewegen und zwischen diesen hin- und herwechseln. Interkulturelle Sensibilität in dieser Phase zielt auf die Entfaltung eines neuen Bewusstseins und dadurch eines neuen Zugangs zur Deutung kultureller Unterschiede (a. a. O., S. 156 f.).

Das Endstadium „Integration“ (Bennett & Bennett, 2004, S. 157) beinhaltet die Entwicklung einer doppelten kulturellen Identität oder die Integration anderskultureller Perspektiven und Handlungsweisen in die eigene Identität. Wer dieses Stadium erreicht hat, vernetzt mehrere Bezugsrahmen, hat Widersprüche zwischen unterschiedlichen kulturellen Orientierungen aufgelöst und ein über nationale und ethnische Bindungen hinausgehendes Selbstverständnis entwickelt. Im interkulturellen Lernen ist das Stadium der Integration fast unmöglich zu erreichen. Hierzu müsste eine Person dauerhaft in ein anderes Land gehen und einer anderen Kultur anhaltend ausgesetzt sein. Für alle anderen Lernenden ist die Anpassung wohl das realistische anzustrebende Endstadium interkulturellen Lernens.

3.2.2 Das Modell von Krewer

Krewers Modell interkulturellen Lernens sieht im Gegensatz zu dem Modell von Bennett den Prozess der interkulturellen Kompetenzentwicklung nicht losgelöst von den Kontextbedingungen. So betont Krewer (1994), dass kulturelle Trainingspro-

gramme auf spezifische Problemkonstellationen einer bestimmten Zielgruppe ausgerichtet sein müssen. Er spricht in diesem Zusammenhang von „Parameter[n] der Kontaktsituation (...), die entscheidenden Einfluss auf Verlauf und Ergebnis des zu erwartenden Kontaktes haben“ (S. 38). Er betont, dass neben kulturellen Differenzen auch andere Kontextfaktoren Einfluss auf die interkulturelle Interaktion nehmen, wie „Dauer, Intensität, Freiwilligkeit, Instrumentalität und institutionalisierte Rahmenbedingungen des Kontaktes, aber auch (...) Machtverteilung, Statusgleichheit bzw. -differenzen, (...) und wechselseitig vorhandene Stereotypen“ (a. a. O., S. 38 f.). Aus dieser Komplexität und Spezifität interkultureller Kommunikation heraus leitet er „Entwicklungsstufen eines zunehmend differenzierten Umgangs mit Fremdheit“ (S. 45) ab. Dabei übernimmt er Bennetts Ansatz, mithilfe von Entwicklungsstufen von einer ethnozentrischen zu einer ethnorelativen Einstellung zu gelangen.

„(Inter-)kulturelle Kreativität (Synergie)“ (Krewer, 1994, S. 46) bildet sich im letzten Stadium interkultureller Persönlichkeitsentwicklung aus. Die lernende Person ist in der Lage, neue und innovative Lösungen in interkulturellen Begegnungen zu entwickeln. Es wird verstanden, dass die bisherigen Handlungsalternativen vorläufig waren und die Bereitschaft, diese stetig zu reflektieren und weiterzuentwickeln, steigt. Die Phase der (inter-)kulturellen Kreativität oder Synergie ist für das interkulturelle Lernen besonders wichtig. Lernziele sind hier das Herausbilden von neuen „Strategien zur interkulturellen Problemlösung, Förderung der Kommunikationsfähigkeit und flexiblen Identitätskonstruktion in interkulturellen Überschneidungssituationen (Ambiguitätstoleranz) und die Entwicklung von Umsetzungsstrategien für innovative Neuschöpfungen“ (a. a. O., S. 46).

Die Fähigkeit des kreativen Umgangs mit Interkulturalität ist von hoher Bedeutung. In einer Migrationsgesellschaft, wie in Deutschland gegeben, sind kulturelle Identitäten keine festen Konstrukte, sondern durch einen Prozess der stetigen Veränderung gekennzeichnet. In Russland mögen dagegen wirtschaftliche und soziale Veränderungen auf die Menschen einen größeren Einfluss haben als solche, die durch Zuwanderung in das Land entstehen (zur Identitätsentwicklung siehe auch Abschnitt 2.3 über Selbst- und Fremdbilder von Deutschen und Russen).

3.3 Schlussfolgerungen

Interkulturelle Sensibilität und Kompetenz bedeuten, nicht sofort Lösungsmuster parat zu haben, sondern vielmehr sich Zeit zu nehmen, genauer hinzuschauen, mehr verstehen zu wollen als bisher und sich in einen Aushandlungsprozess hineinzubegeben. Jacobsen (2011) versteht interkulturelle Kompetenz insofern als eine „Beobachtungs- und Analysemethode, die (...) ihren Blick auf das richtet, was die Beteiligten zu einer konkreten Situation beitragen“ (S. 154). Analog einer ethnografischen Vorgehensweise sollte die Situation offen, neugierig, ausdauernd und hartnäckig angegangen werden. Die Beobachtungen sollten zunächst einmal keiner moralischen Bewertung unterzogen werden.

Das Ziel ist, dass die beteiligten Menschen in einen für die Problemlösung notwendigen Kontakt kommen, eine Verständigung möglich wird und nachhaltige Lösungen entstehen. Dieser Prozess erfordert einerseits Geduld, andererseits führt er zu größerer Zufriedenheit bei den Beteiligten, da sie mehr Informationen gewinnen und auf größere Kooperationsbereitschaft treffen.

Geduld ist auch bei dem Vorhaben gefragt und gefordert, Menschen in Vorbereitung auf Auslandsaufenthalte und im Fremdsprachenunterricht in diesem Lernprozess zu begleiten. Insbesondere bei großer Ungeduld von Teilnehmenden oder wenn einfache, rechtlich oder sozial konforme, aber nicht kultursensible Handlungsweisen theoretisch und praktisch möglich oder in einer Organisation sogar wünschenswert sind, kann die Bereitschaft zur Empathie, zum Perspektivwechsel und zur anstrengenden Suche nach kreativen Wegen schwinden. Auch oder gerade in durch Fremdheitserfahrungen ausgelösten Stress- und Belastungssituationen lassen sich Rückfälle in ethnozentrische Sichtweisen beobachten. Hinzu kommt der häufig anzutreffende Umstand, dass interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht oder als Vorbereitung auf Auslandsaufenthalte nicht freiwillig, sondern als Verpflichtung erfolgt, was dazu führen kann, dass die Teilnehmenden für die Beschäftigung mit entsprechenden Themen erst einmal nicht motiviert sind oder dem gar reserviert gegenüberstehen.

Die Arbeit mit und an Fällen, den Critical Incidents, muss gut vorbereitet werden und eingebunden sein. Sie sollte idealerweise erst zur Anwendung kommen, nachdem die Teilnehmenden für die eigene kulturelle Prägung, Kulturschockphänomene und Stereotype sensibilisiert wurden, Basiskenntnisse über Kultur und mögliche Kulturunterschiede vermittelt und Grundfertigkeiten der Kommunikation eingeübt worden sind. Wird zu früh mit der Fallarbeit begonnen, können Lerneffekte in Richtung Kultursensibilität hinfällig werden und die Arbeit kann für alle Beteiligten unbefriedigend bleiben.

Wie Critical Incidents konzipiert und umgesetzt werden, damit beschäftigt sich das nächste Kapitel.

4 Critical Incidents konzipieren und umsetzen

Nachdem dargelegt wurde, wie interkulturelle Kompetenz definiert und erworben wird, werden im Folgenden geeignete Trainingsmethoden und insbesondere die Critical-Incident-Technik beschrieben, die zum interkulturellen Lernen bedeutsame Beiträge leisten kann.

Die Lehrenden und Lernenden erfahren, wie CIs sich von einem eignungsdiagnostischen Verfahren zu einer prominenten Methode interkulturellen Lernens entwickelt haben, wie sie Schritt für Schritt konzipiert, formuliert und umgesetzt werden. Ferner werden Hinweise zur Vorbereitung auf Auslandsaufenthalte, zur Umsetzung von CIs im Fremdsprachenunterricht und in Austauschprogrammen gegeben. Am Ende steht ein Appell an freies, kreatives Arbeiten mit CIs. Auf diese Weise können – unter Beachtung der Grenzen und Kritik an der Methode – die Fallbeispiele ziel-, zielgruppen- und arbeitsfeldspezifisch abgestimmt, angepasst und mit anderen Methoden kombiniert werden.

4.1 CIs als Methode interkulturellen Lernens

Eine der effektivsten Trainingsmethoden zum Auf- und Ausbau von Handlungskompetenz – und das nicht nur in interkulturellen Kontexten – ist die sogenannte Critical-Incident-Technik. Sie wurde 1954 von Flanagan für eignungsdiagnostische Zwecke in der Luftfahrt entwickelt und wird bis heute als eine situationsbasierte Methode zur Arbeits- und Anforderungsanalyse eingesetzt (vgl. Schuler, 2014). Critical Incidents in der Personalauswahl sind Situationen, in denen bestimmte Verhaltensweisen als besonders erfolgreich oder nicht erfolgreich im Hinblick auf ein bestimmtes Ziel gelten und die eine Unterscheidung zwischen geeigneten und nicht geeigneten Personen erlauben. Bis heute wird die Methode in vielen Bereichen eingesetzt, in denen es um das Verstehen menschlicher Einstellungen und Verhaltensweisen geht (Wight, 1995, S. 128).

Fiedler, Mitchell und Triandis (1971) sowie Thomas (1993) haben die CI-Technik auf interkulturelle Interaktionen übertragen und verstehen unter Critical Incidents Situationen,

- in denen die handelnden Personen auf Barrieren stoßen, ihnen etwas widerfährt und sie sich wahrscheinlich missverstehen,
- die sie als konfliktträchtig, irritierend, frustrierend, schwierig, merkwürdig oder rätselhaft erleben,
- die anders oder neu interpretiert werden, wenn die Personen über kulturelles Wissen verfügen (vgl. Fiedler et al., S. 97; Thomas, S. 415).

Mit diesem Verständnis von Critical Incidents verbindet sich der sogenannte Kulturassimilator. Dieser ist Bestandteil von interkulturellen (Selbst-)Lernprogrammen, die auf spezifische Kulturen oder Länder bezogen sind. Die Lernenden werden schriftlich mit einem bestimmten Szenario konfrontiert und sollen anschließend aus vier Antwortoptionen die wahrscheinlichste kulturelle Erklärung beziehungsweise Interpretation herausfinden. Die Übenden erhalten ein Feedback zu ihrer Entscheidung. Die richtige Interpretation ist diejenige, die aus Sicht der fremdkulturellen Interaktionsperson am ehesten als Erklärung für die Ursache des konfliktträchtigen Geschehens herangezogen würde. Die anderen drei Alternativen sind aus Sicht der eigenen Kultur plausibel, würden aber von Mitgliedern der Fremdkultur nicht gewählt (vgl. Albert, 1983, S. 194). Das Ziel der Methode ist, mehr über eine bestimmte Zielkultur und ihre zugrunde liegenden Normen, Werte und Kulturstandards zu erfahren. Die Trainingsteilnehmenden sollen befähigt werden, sich in die Art des Denkens und Handels einer spezifischen Fremdkultur hineinversetzen zu können.

In der von Thomas herausgegebenen Reihe „Beruflich in ...“ sind inzwischen Bände für rund 30 Länder erschienen, die nach dem Kulturassimilator aufgebaut sind. Darunter ist auch eine Sammlung von 19 CIs für Russland (Yoosefi & Thomas, 2012), bei der die von Thomas definierten Kulturstandards Hierarchieorientierung, Kollektivorientierung, Prestigedenken, Personenorientierung, informelle Netzwerke, Regelrelativierung, Arbeitserledigung nach eigenem Gutdünken und Traditionalismus anhand konkreter Situationen verdeutlicht werden.

Kulturassimilatoren sind allerdings in dem ihnen zugrunde liegenden Kulturverständnis und insofern kritisch zu bewerten, als dass sie die Gefahr von Stereotypisierung und Ethnisierung in sich bergen: Zum einen wird angenommen, dass die in den Fällen dargestellten Konflikte stets auf grundlegenden kulturellen Differenzen zwischen den Akteurinnen und Akteuren – nach Thomas (1993) Kulturstandards genannt – beruhen und sich Menschen in beziehungsweise aus einem bestimmten Land relativ ähnlich verhalten. Dies muss de facto jedoch nicht der Fall sein. Die Annahme von kulturell oder länderbezogenen Unterschieden könnte schlimmstenfalls in selbsterfüllende Prophezeiungen münden. Zum anderen wird davon ausgegangen, dass es nur eine richtige Antwort gibt, was in komplexen interkulturellen Interaktionen nicht immer zutrifft.

Um die CI-Technik für die interkulturelle Verständigung in deutsch-russischen Überschneidungssituationen nutzbar zu machen, bieten sich die von Grosch und Groß (2005) sowie Wight (1995) konzipierten Weiterentwicklungen an. Nach Wight (1995, S. 128) ist ein „Critical Incidents Exercise“ eine kurze Fallbeschreibung von

Ereignissen, die in einem interkulturellen Interaktionsrahmen zwischen verschiedenen Akteuren stattgefunden und zu Irritationen, Missverständnissen oder Konflikten geführt haben. Zudem können Reaktionen, Gedanken und Gefühle eines Akteurs oder einer Akteurin aufgegriffen werden, wobei auf eigene Wertungen und Interpretationen verzichtet wird. Die Fallbeschreibung enthält keine Informationen über mögliche Ursachen oder den jeweiligen Beitrag, den die Beteiligten zum konfliktträchtigen Ausgang der Interaktion geleistet haben (a. a. O., S. 130).

Das CI beziehungsweise Szenario soll nach Wight (1995) entlang bestimmter, offen gehaltener Leitfragen bearbeitet werden, welche es erlauben, die Geschehnisse zu überprüfen sowie zu interpretieren und Handlungsalternativen zu entwickeln. Ferner fordern die Fragen zu einem Perspektivwechsel auf und fördern auf diese Weise Empathie.

Mit der Aufbereitung von Fragen für CIs hat sich in besonderer Weise die französische Sozialpsychologin Cohen-Emerique (2006) beschäftigt. Nach Cohen-Emerique liegen hinter kritischen interkulturellen Überschneidungssituationen Kulturschocks, bei denen Emotionen wie Unverständnis, Befremden, Angst und Überraschung entstehen. Die Autorin schlägt eine systematische Bearbeitung der Fremdheitserfahrung in drei Schritten vor, bei der erstens das eigene Erleben und die Irritation eigener Standards sichtbar gemacht, zweitens zur Perspektiverweiterung angeregt und drittens zur Entwicklung von Handlungsstrategien aufgefordert wird.

Den ersten Schritt stellt das „Dezentrieren“ (Cohen-Emerique, 2006, S. 317) dar. Es geht darum, „Abstand zu sich selbst zu gewinnen“ (S. 318), das heißt Selbstdistanz zu entwickeln und sich des eigenen Bezugssystems bewusst zu werden. Die Lernenden sollen durch Selbstreflexion ergründen, welche verschiedenen Werte, Einstellungen, Ideologien oder Normalitätsvorstellungen die eigene Wahrnehmung beeinflussen und damit die negative emotionale Reaktion auf das Geschehnis auslösen. Leitfragen für den ersten Schritt „Den eigenen Bezugsrahmen erkunden“ sind: „Welche Gefühle löst der Fall bei mir aus? Was stört mich? Welche meiner Wertvorstellungen werden angegriffen oder in Frage gestellt?“ (Institut für den Situationsansatz, 2007, S. 3).

Dem Dezentrieren folgt der nächste Schritt, „das System des Anderen verstehen“ (Cohen-Emerique, 2006, S. 318). Hier geht es um den Perspektivwechsel und das Hineinversetzen in die Sicht der Interaktionsperson. Um die „fremde“ Lebenswelt zu verstehen, schlägt Cohen-Emerique mehrere Strategien vor. Neben der Beschaffung objektiver Informationen über die Person und ihre Lebenswelt findet auch die Berücksichtigung subjektiver Komponenten statt. Dies erfolgt durch wertfreies und aufmerksames Zuhören, Beachtung nonverbaler Kommunikationssignale und das Sich-Zeit-Nehmen. Das Sich-Einlassen und Zeit-Nehmen fällt oft nicht leicht. Deshalb ist es wichtig, sich im geschützten Rahmen eines kulturellen Trainings die Zeit zu nehmen und Fallbeispiele ausführlich aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten. Leitfragen für den zweiten Schritt „Den Bezugsrahmen des anderen erkunden und Hypothesen bilden“ lauten: „Was weiß ich über die Situation und die Wert-

vorstellungen (...) [der anderen Person]? Was vermute ich? Was vermute ich, wie (...) [die andere Person] die Situation erlebt hat? Was will ich wissen, um besser zu verstehen?“ (Institut für den Situationsansatz, 2007, S. 3).

Nachdem die eigene (kulturelle) Identität erfasst und Empathie für das Bezugssystem des Anderen entwickelt wurde, befasst sich die dritte Stufe mit der „Aushandlung und Mediation“ (Cohen-Emerique, 2006, S. 319). Das Institut für den Situationsansatz (2007), das sich auf die Vorgehensweise nach Cohen-Emerique bezieht, schreibt dazu: „Es ist eine wahre Begegnung, in welcher jede/r etwas von sich ‚loslässt‘, um auf den anderen zuzugehen, ohne dabei die wesentlichen Grundsätze der eigenen Identität in Frage zu stellen. Hier geht es darum, eine neue Norm zu finden, ein gemeinsames Feld oder einen ‚3. Raum‘ zu erschließen, in welchem jede/r seine Identität bewahrt und gleichzeitig den Weg des anderen betritt“ (S. 2). Leitfragen für den dritten Schritt „Ein Aushandlungsgespräch führen – auf gleicher Augenhöhe eine Lösung entwickeln“ lauten: „Was will ich mit dem Gespräch erreichen? Welche Fragen möchte ich stellen? Was möchte ich von mir sagen?“ (S. 4).

4.2 CIs formulieren: wie aus Erfahrungen CIs werden

Das sieben Schritte umfassende Vorgehen bei der Konstruktion eines Critical Incidents im Sinne von Grosch und Groß (2005, S. 246 f.) sowie Wight (1995, S. 130) ist in Tabelle 2 beschrieben. Es empfiehlt sich, pro Fall vier bis sechs Fragen zu formulieren beziehungsweise auszuwählen, die für das interkulturelle Lernen besonders passend sind (zur fragegestützten Analyse interkultureller Situationen s. auch Cohen-Emerique, 2006 und Institut für den Situationsansatz, 2007).

Tab. 2: Vorgehen bei der Konstruktion eines Critical Incidents

1: Ideen finden

Anknüpfungspunkte für CIs: eigener Wissens- und Erfahrungsschatz, Erfahrungsberichte von Anderen, Medienreportagen, Dokumentationen, Filme, Werbung, Publikationen zur interkulturellen Kommunikation

Anforderungen an CIs: praxis- und realitätsnah, dicht am Berufsfeld der Zielgruppe, durch Beobachtung/Expertengespräche gewonnen, bringen kulturspezifische Themen zur Sprache, die grundlegend und relevant für viele Interaktionen sind

2: Thema/Problem formulieren

Wahl des Formats/Art der Fallbeschreibung (Kombinationen sind möglich)

1. *Kulturdialog:* Ereignisse in wörtlicher Rede
2. *kurze Fallbeschreibungen/Situationsskizzen*
3. *Konfliktszenario:* Wiedergabe eines Konfliktes
4. *weiteres Material:* Aktenvermerk, Zeitungsausschnitt usw.

Beschreibung der Situation und Formulierung des Titels

3–6: Titel, Personen, Kontext und Handlungen beschreiben

Eigennamen sind zu anonymisieren.

3: Titel formulieren (z. B. in Form eines Zitats)

4: Handelnde Personen festlegen

max. 3 bis 4 Personen, Alter, Beruf, Geschlecht, Hintergrund, Namen

5: Kontext beschreiben

Ort und Zeit, Skizze der Umstände

6: Handlungen beschreiben

Was sagen und tun die beteiligten Personen?

7: Fragestellungen formulieren

A Überprüfung der Geschehnisse

Was genau ist passiert? Was ist das Problem? Wie ist (z. B. die Aussage ...) zu verstehen?

B Eigenes Erleben und eigene Sichtweisen

- Was sind meine ersten Gedanken? Habe ich schon einmal eine ähnliche Situation beobachtet oder selbst erlebt?
- Was empfinde ich? Was genau verunsichert, befremdet, irritiert oder stört mich?
- Welche meiner Werte, Grundsätze und Vorstellungen sind verletzt oder erschüttert worden?
- Welche eigenkulturellen Standards sind berührt?

C Entwicklung von Interpretationen

- Was denkt/fühlt Person XY?
- Was weiß ich von der anderen Person? Was ist ihr Bezugssystem?
- Welche Gründe kann Person XY haben, so zu handeln? → Hypothesenbildung
- Welche Einflussfaktoren sind an der Entstehung der Situation bzw. des Konfliktes beteiligt?
→ Versuchen Sie, mehrere Interpretationsmöglichkeiten zu finden: kulturell, personenspezifisch, sozial, kontext- oder organisationsbezogen

D Perspektivwechsel und Empathie

- Was vermute ich, wie die andere Person die Situation erlebt?
- Wenn ich Person XY wäre, wie würde ich reagieren?
- Welcher Handlungsspielraum steht Person XY zur Verfügung?
- Was verstehe ich nicht?

E Entwicklung von Handlungsstrategien

- Was will ich erreichen?
- Welche Fragen möchte ich stellen?
- Was kann ein gemeinsames Feld („Zwischenraum“) sein, in dem jeder seine Identität bewahrt und gleichzeitig den Weg des Anderen betritt?
- Was sind konkrete Schritte? Was würde ich Person XY empfehlen?

Bei der Entwicklung und Umsetzung von CIs sollten weiterhin folgende Aspekte beachtet werden:

Art der Fallbeschreibung

Für die Darstellung der CIs schlagen Leenen und Grosch (2000) unterschiedliche stilistische Formen vor. Bei dem „Kulturdiallog“ (S. 333) wird das Gesagte zwischen den beteiligten Personen in wörtlicher Rede wiedergegeben, auf weitere beschreibende Elemente (Vorgeschichte, Rahmenbedingungen, nonverbale Kommunikation) wird verzichtet. Davon zu unterscheiden ist die „kurze Fallbeschreibung“ (S. 343), die versucht, das konfliktträchtige Geschehen möglichst kurz und prägnant zu schildern. Das „Konfliktszenario“ (S. 343) ist die komplexeste Form, da hier versucht wird, die Entwicklung des Konfliktes durch vorangegangene Interaktionen, ähnlich einer Fallstudie, zu beschreiben. Es ist sinnvoll, eine Mischung aus allen drei Darstellungsformen zu wählen.

Beschreibung von Personen und Kontext

Nach Möglichkeit sollten in die Fallbeschreibung alle Elemente aufgenommen werden, die für ein optimales Fallverständnis nötig sind. Dazu gehören die beteiligten Akteurinnen und Akteure, der soziale Kontext sowie der Anlass der Interaktion (Finanzierung usw.), wichtige Hintergrundinformationen zu den Beteiligten (Alter, Geschlecht, berufliche Tätigkeit, Nationalität, Auslandserfahrung, Motivation usw.) und schließlich zu vorhergehenden Geschehnissen, die für das CI relevant sein könnten (Beziehung der Beteiligten zueinander, vergangene Konflikte usw.).

Handlungsmotive

Die Beteiligten handeln in der Regel nicht in schlechter Absicht. Handlungsmotive von Akteurinnen und Akteuren in einer Situation sind ganz allgemein nur unzureichend erkennbar. Es bedarf des Dialogs, um diese zu erschließen. Entsprechend werden Motive in den Handlungsbeschreibungen nicht explizit benannt, sondern können allenfalls durch die Lernenden hypothetisch herausgearbeitet werden.

Komplexitätsreduktion und Kürze

Die Fallbeschreibung, einschließlich der Fragen, sollte eine halbe bis maximal eine Seite lang sein. Beruht die Geschichte auf tatsächlichen Geschehnissen, so dürfen die Sachverhalte zwecks Komplexitätsreduktion gekürzt und Unwesentliches weggelassen werden. Aus didaktischen und Zeitgründen sollten die kritischen Interaktionen möglichst kurz und prägnant dargestellt werden. Dialogelemente an passender Stelle aufzunehmen, ist sinnvoll, da bestimmte Kommunikationsstörungen auf diese Weise am besten zum Ausdruck kommen. Aber auch hier ist darauf zu achten, nur Dialogausschnitte zu wählen, die für das Verständnis essenziell sind. Interkulturelle Situationen sind durch hohe Komplexität und die enge Verzahnung vieler Einflussfaktoren gekennzeichnet. Ein CI kann und will niemals den Anspruch erfüllen, alle Faktoren, die in eine Interaktionssituation hineinspielen, zu berücksichtigen. Es

geht vielmehr darum, ausgewählte Facetten erkennbar zu machen und die Vielschichtigkeit der Interaktion auf praktikable Weise herunter zu brechen.

Anonymisierung

Eigennamen sind unbedingt zu anonymisieren.

Auswahl der Fragestellungen

Es sind vier bis maximal sechs Fragen zu formulieren, die sinnvoll sind, um den Fall zu analysieren (s. Tabelle 2). Am Beginn kann eine Frage (A) stehen, die das Verständnis des Falles erhöht. Eine zweite Frage (B) soll sich auf das eigene Erleben beziehen, eine dritte (C) auf die Entwicklung von Erklärungen oder Interpretationen, eine vierte (D) soll zum Perspektivwechsel und eine fünfte (E) zur Handlungsstrategie gestellt werden. Die Fragen sind fallspezifisch zusammenzustellen.

Auswertungsprozess in der Gruppe

Methodisch gesehen beschäftigen sich die Teilnehmenden in interkulturellen Trainings nach dem Vorstellen eines Critical Incidents zunächst in Einzelarbeit mit der Aufgabenstellung und machen sich stichwortartig Notizen zu dem jeweiligen Fall. Nach ca. fünf Minuten kann zu einem Austausch in einer Kleingruppe (drei bis fünf Personen) übergegangen werden, bei dem die verschiedenen Perspektiven und Lösungsansätze zusammengetragen und diskutiert werden. Anschließend werden die Ergebnisse der Fallanalyse in der Gesamtgruppe vorgestellt und es werden Bezüge zu den theoretischen Konzepten oder Erfahrungswerten Anderer in der Gruppe hergestellt (vgl. Wight, 1995, S. 131 ff.).

In solchen Gruppendiskussionen können auch ethnozentrische Ansichten der Teilnehmenden im Sinne des DMIS-Modells von Bennett (s. Abschnitt 3.2.1) aufgedeckt und in der Gruppe thematisiert werden. Durch den Austausch mit Anderen werden Fehlannahmen oder blinde Flecken aufgedeckt und reflektiert (vgl. Wight, 1995, S. 131). Dies fördert in besonderem Maße die Selbstkompetenz und interkulturelle Kreativität im Sinne Krewers (s. Abschnitt 3.2.2).

Es ist auch denkbar, die CIs für Rollenspiele zu verwenden, wie es beispielsweise Podsiadlowski (2007) vorschlägt. So können die Lernenden in einem geschützten Rahmen Handlungs- und Reaktionsmöglichkeiten erproben und durch Rollenwechsel deren Wirkungsweisen wahrnehmen. Dies fördert Empathie und die Fähigkeit, sich in die Lebenswirklichkeit unterschiedlicher Menschen hineinzusetzen.

In einer Großgruppe können mehrere CIs parallel bearbeitet werden. Für die Bearbeitung eines CIs entlang der drei Phasen (Einzelarbeit, Kleingruppenarbeit, Präsentation in der Großgruppe) sollten 30 bis 45 Minuten eingeplant werden.

Lernen im Selbststudium

Thomas sieht die in seiner Reihe „Beruflich in...“ (Land) vorgestellten Programme als geeignet für das Selbststudium an. Die in diesem Band beschriebenen Critical

Incidents sind zwar nicht vorrangig für Selbstlernende entwickelt worden, doch bereits die Lektüre wirkt sich positiv auf interkulturelle Sensibilität aus.

Lösungen zu den Fällen

Wir empfehlen, im Vorfeld keine Musterlösungen zu entwickeln. Diese versperren den Blick auf interessante Perspektiven. Ferner könnte im Nachhinein bei den Teilnehmenden interkultureller Trainings der Eindruck entstehen, sie hätten nicht die „richtige“ Lösung gefunden, was Gefühle der Frustration auslösen würde. Dies gilt im Besonderen auch, weil interkulturelles Lernen ein individueller Prozess ist und keine rezeptartigen Handlungsanweisungen produziert werden sollen. Musterlösungen bergen stets die Gefahr, als einzig gültige Lösung angesehen eben genau diesen Rezeptcharakter zu erlangen.

Von den Teilnehmenden eingebrachte Situationen

Je nach Lernzusammenhang sollten die Teilnehmenden des Fremdsprachenunterrichts beziehungsweise in interkulturellen Veranstaltungen Gelegenheit erhalten, Situationen aus dem eigenen Erfahrungshorizont einzubringen, wobei sie gegebenenfalls der Anleitung und Hilfestellung durch die Trainerin oder den Trainer bedürfen. Diese können auch vor Beginn der Lerneinheit bei der Referentin oder dem Referenten eingereicht und hinsichtlich der CI-Technik aufbereitet werden. Zusätzlich ist es ratsam, dass sich die Referentin oder der Referent sehr gut mit dem jeweiligen Handlungsfeld vertraut macht und erfolgskritische Situationen im interkulturellen Kontext erhebt. Dies gelingt entweder durch Hospitationen und/oder Experteninterviews im jeweiligen Kontext oder durch Fachliteratur, Dokumentenanalyse und Ähnliches.

Gruppengröße und -zusammensetzung

Vermittlerinnen und Vermittler interkultureller Kompetenzen arbeiten mit sehr unterschiedlichen Gruppengrößen. In schulischen und hochschulischen Veranstaltungen ist es nicht untypisch, dass die Anzahl der Teilnehmenden zwischen 20 und 40 Personen liegt; bei Seminaren und Trainings in der Fort- und Weiterbildung sollte die maximale Teilnehmerzahl zwölf betragen. CIs haben den Vorteil, dass sie für all diese Settings passend gemacht werden können.

Die Fallbeispiele können in kulturell homogenen, aber auch in heterogenen Gruppen verwendet werden. In kulturell gemischten Gruppen können die Betroffenen individuelle, ungewohnte und neue Perspektiven in die Interpretation von CIs einbringen. Sofern dies der Fall ist, stellen diese Impulse eine große Bereicherung dar.

Sprachniveau

Das inhaltliche Verständnis der in diesem Buch vorgestellten CIs setzen Deutschkenntnisse ab dem Niveau B1 nach dem Europäischen Referenzrahmen voraus (vgl. Anhang 8.1). Alle Abkürzungen werden ausgeschrieben und spezifische Handlungsmuster werden näher erläutert, sodass die Bearbeitung auch ohne regelmäßige Sprachpraxis und ohne Besuche im jeweils anderen Land möglich ist.

4.3 Auslandsaufenthalte mit CIs flankieren

Die in diesem Buch beschriebenen CIs können in verschiedener Hinsicht kürzere oder längere Auslandsaufenthalte flankieren. Ausgangspunkt sind geplante Begegnungen im internationalen und hier speziell im deutsch-russischen Kontext. Differenzen werden erwartet und die Akteurinnen sowie Akteure suchen in der Regel freiwillig und motiviert den Kontakt. Die Begegnungen finden überwiegend im Rahmen staatlich organisierter Programme in den Bereichen Schule, Hochschule, Kultur oder im institutionellen Austausch statt.

In diesem Zusammenhang ist das in Tabelle 3 beschriebene Lehrkonzept denkbar. Es richtet sich an Gruppen bestehend aus Teilnehmenden (TN) mit Muttersprache Deutsch, die sich zum Beispiel auf einen akademischen, kulturellen oder beruflichen Auslandsaufenthalt in Russland vorbereiten. Der Zeiteinsatz für die Umsetzung dieses als Seminar oder Workshop angelegten Konzeptes liegt bei etwa 180 Minuten. Nach erfolgreicher Teilnahme können die Betreffenden Basiswissen zur interkulturellen Kommunikation wiedergeben und Lösungsvorschläge für konkrete kritische Situationen im interkulturellen Kontext formulieren.

Die CIs können schon im Vorfeld des Auslandsaufenthaltes dazu beitragen, Erwartungen oder Motive in eine richtige, das heißt realistische Richtung zu lenken. Es kann eine Orientierung im anderen Land geschaffen werden, womit die Basis für positive Erfahrungen gelegt wird. Das Gelingen eines Auslandsaufenthaltes wird sicherlich an sehr unterschiedlichen Kriterien, die teils individuell und teils institutionell vorgegeben sind, festgemacht. An erster Stelle stehen das persönliche Wohlbefinden oder die Zufriedenheit der reisenden Person. Darüber hinaus sollen oftmals bestimmte Programmziele erreicht werden (z. B. Kennenlernen eines Handlungsfeldes, die gemeinsame Erarbeitung von Ergebnissen). Nach Thomas und Schroll-Machl (2003) ist die Voraussetzung dafür unter anderem „das gezielte Einüben der Fähigkeit, mit Unvorhergesehenem, unverständlich Erscheinendem und Widersprüchlichem zurechtzukommen“ (S. 406), sodass die bestmögliche individuelle Leistungsfähigkeit in Arbeitsprozesse oder Programme eingebracht werden kann.

Bereits die Auswahl von Teilnehmenden für Auslandsaufenthalte kann durch CIs unterstützt werden. Diese können in Informationsveranstaltungen, in die Überprüfung von Fremdsprachenkenntnissen, in den Schulunterricht oder die Hochschullehre sowie in Assessment-Center (verhaltensorientierte eignungsdiagnostische Gruppenverfahren) eingebunden werden. Dabei ist es denkbar, neben der schriftlichen Form die CIs auch als Rollenspiele zu inszenieren und zu beobachten, wie die Bewerberinnen und Bewerber mit den Situationen umgehen. Interessierte und Programmgestaltende können prüfen, wie viel Empathie, Bereitschaft zum Perspektivwechsel, Offenheit und Fähigkeit, in deutsch-russischen Überschneidungssituationen einvernehmliche Ergebnisse zu erzielen, eine Person mitbringt beziehungsweise ob sie ihre Beweggründe für den Auslandsaufenthalt überdenken sollte.

Tab. 3: Lehrkonzept: Mit CIs Auslandsaufenthalte flankieren

Zeit in Min.	Lernziele und -inhalte	Erläuterung	Methode und Medien
nach Bedarf, z. B. 30	Einführung in das Thema „interkulturelle Kommunikation und interkulturelle Kompetenz“ ausgewählte Inhalte aus den Kapiteln 2 und 3 in diesem Buch	Es sind verschiedene Herangehensweisen möglich, z. B. Lehrgespräch mit Erfahrungsaustausch, Demonstration von Kulturunterschieden und Kulturschocks.	nach Bedarf, z. B. Präsentation, Lehrgespräch, Sensibilisierungsübungen, Filmsequenzen
15	Einstieg in die Arbeit mit Critical Incidents Instruktion: Lesen Sie den CI!	Die TN sollen den Text zu einer kritischen Situation inhaltlich verstehen.	Arbeitsblätter (mit Fragen) ausstellen und in Einzelarbeit lesen lassen. Es können auch mehrere CIs an unterschiedliche TN ausgeteilt werden.
30	Entwicklung von Lösungsansätzen für die CIs Instruktion: Beantworten Sie die Fragen zum CI zusammen mit einem Übungspartner! Visualisieren Sie Ihre Lösungsvorschläge!	Die TN entwickeln mit einem Übungspartner zusammen einen Interpretations- und Lösungsansatz zu einem CI anhand der gestellten Aufgaben. Es empfiehlt sich, dass in ein und derselben Veranstaltung mindestens zwei CIs bearbeitet werden. Die Lehrkraft fungiert als Ansprechperson und gibt nach Bedarf Hilfestellungen.	Partnerarbeit, Visualisierungsmittel (z. B. Flipchart mit Stiften)
2 x 30 + x	Präsentation und Diskussion der Ergebnisse Instruktion: Stellen Sie Ihre Antworten vor. Unterstützen Sie diese durch die von Ihnen entwickelte Visualisierung.	Die TN stellen die in Partnerarbeit entwickelten Ergebnisse im Plenum vor. Andere TN können die Ergebnisse ergänzen. Pro CI sollten ca. 30 Minuten eingeplant werden.	Präsentation und anschließender Austausch im Plenum, welchen die Lehrkraft moderiert
30	Austausch von interkulturellen Erfahrungen Impulsfragen: Von welchen persönlichen Erlebnissen in interkulturellen Kontakten können Sie berichten? Was erleichtert den Dialog beziehungsweise eine Verständigung, was erschwert dies?	Die TN bringen ihre persönlichen Erlebnisse in das Plenum ein. Es können Merkmale und Einflussfaktoren für eine gelungene/nicht gelungene Verständigung zusammengetragen und visualisiert werden (s. Abschnitte 3.1 und 5.3).	Austausch im Plenum, welchen die Lehrkraft moderiert
15	Zusammenfassung und Fazit z. B. Impulsfragen: Was war für Sie der wichtigste Punkt/die wichtigste Erkenntnis? Was nehmen Sie mit?	Es sind verschiedene Formen der Evaluierung denkbar.	Abfrage im Plenum

Denn für das Gelingen einer Auslandsreise spielen immer auch die Motive einer Person eine entscheidende Rolle. So können beispielsweise Neugier, Horizonterweiterung oder das Bedürfnis nach Durchbrechen von Routine im Vordergrund stehen, aber auch extrinsische Beweggründe wie fehlende berufliche Möglichkeiten oder Unzufriedenheit mit den Lebensbedingungen im Herkunftsland. Wichtig ist, dass die Entscheidung reflektiert und nicht voreilig oder auf Basis falscher Annahmen erfolgt.

Ist die Entscheidung für einen Auslandsaufenthalt in Deutschland oder Russland gefallen, können die Fallbeispiele als Einstimmung auf das jeweils andere Land und seine Kultur zum Einsatz kommen. Es gilt, sich Wissen über kulturelle Differenzen anzueignen, Selbst- und Fremdbilder auf die Probe zu stellen und Kompetenzen zu entwickeln, in interkulturellen Interaktionssituationen handlungsfähig zu bleiben und sich auf Kulturschocks vorzubereiten. Gerade die Vorbereitung auf Auslandsaufenthalte geschieht unter Zeitdruck, ist von einem hohen Organisationsaufwand und großen Belastungen geprägt (vgl. Bittner, 2003, S. 337), sodass die interkulturelle Qualifizierung häufig zu kurz kommt. Umso zielführender ist es, in einer möglichst kulturell gemischten Gruppe entsprechende Fallbeispiele gemeinsam zu analysieren und zu diskutieren (vgl. Abschnitt 4.5).

Darüber hinaus können CIs auch zur Nachbereitung von Auslandsaufenthalten genutzt werden. Die Beteiligten können das Erlebte noch einmal Revue passieren lassen. Im Rahmen der Supervision oder Wirkungsanalyse können die Fälle Schablonen darstellen, um eigene Erlebnisse und Erfahrungen auszuwerten und aufzuarbeiten. Dies ist wichtig, denn ohne Nachbereitung können sich Vorbehalte oder Vorurteile verstärken, was genau das Gegenteil dessen wäre, was Auslandsaufenthalte und viele Austauschprogramme zum Ziel haben (vgl. Abschnitt 4.5).

Zusammengefasst bieten Critical Incidents die Chance, die Qualität von Austauschprogrammen zu überprüfen. Kulturschocks können konstruktiv angegangen, Programmabbrüchen vorgebeugt und der Bestätigung von Vorurteilen oder ungünstigen Fremdbildern entgegengetreten werden. Insbesondere in der Vorbereitungsphase können Critical Incidents eine hohe Wirkungskraft entwickeln.

4.4 Mit CIs im Fremdsprachenunterricht arbeiten

CIs können von Lehrenden im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden. Diese sollten neben Kenntnissen der jeweiligen (Fremd-)Sprache Grundwissen über interkulturelle Kommunikation und didaktische Vorgehensweisen in ihrem Lehrgebiet haben.

Bei der Vermittlung von Sprache wird nicht nur die Sprache an sich transportiert. Vielmehr werden mit einer Sprache auch Aspekte aus Kultur und Gesellschaft, Sitten und Traditionen und gängige Verhaltensweisen in alltäglichen Situationen beigebracht. Diese sind für eine reibungslose Kommunikation und damit für die Lernen-

den von unschätzbarem Wert, da sie eine schnellere Integration in den fremden Kulturkreis sicherstellen. Die Lehrwerke, die für den fremdsprachlichen Unterricht konzipiert worden sind, greifen Themen wie Erstkontakt, Willkommenskultur, Gastfreundschaft sowie Verhalten in alltäglichen und beruflichen Situationen auf. Viele Lehrbücher geben aufgrund der Menge an Lernstoff über den sprachlichen Impuls hinaus auch Anregungen zu interkulturell kompetentem Verhalten. Die Arbeit mit CIs flankiert diesen Teil der Sprachvermittlung durch reale und authentische Beispiele. Die Lernenden erfahren eine interkulturelle Sensibilisierung.

Generell werden im Sprachunterricht vier Fertigkeiten trainiert, die für die Lernen einer Fremdsprache nötig sind. Diese sind Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben. Diese Fertigkeiten können sowohl rezeptiv als auch produktiv sprachlich verarbeitet werden (vgl. Huneke & Steinig, 1997).

Eine Lehrkraft hat verschiedene methodisch-didaktische Mittel, die abhängig von den gegebenen Lehrinhalten und angestrebten Lernzielen zur Anwendung kommen können. Die Methodik wird maßgeblich durch die Zusammensetzung der Zielgruppe bestimmt. Als Faktoren hierfür gelten Alter, Geschlecht, Bildungsgrad, Erfahrung mit anderen Kulturen und vor allem der Kenntnisstand der zu erlernenden Sprache. Sind diese Aspekte eher heterogen in der Gruppe vertreten, sollte sich die Lehrkraft bei der Ausarbeitung der Lerneinheit stärker an diesen Faktoren orientieren (Scholz, 2012).

Das nachfolgende Lehrkonzept (s. Tab. 4) eignet sich für die Vermittlung von Fremdsprachen. Zur Zielgruppe gehören dabei Deutschlernende, die in Deutschland oder im Ausland leben und die sowohl vom Sprachniveau als auch in Bezug auf die Auslandserfahrungen heterogen sind. Die Wahl fällt auf dieses Lehrkonzept immer dann, wenn – wie an russischen Schulen und Hochschulen üblich – die Kurse nicht nach Sprachniveau, sondern nach Studienjahr zusammengesetzt sind. Somit kommt es häufig zu Gruppenkonstellationen, bei denen einige Teilnehmende mehr sprachliche Erfahrung als andere haben. Insbesondere für die in Russland tätigen Kulturmittlerinnen und -mittler stellt dieser Tatbestand eine ständige Herausforderung dar.

Der Zeitanatz für die Umsetzung dieses seminaristisch angelegten und in die klassische Fremdsprachenvermittlung eingebetteten Konzeptes liegt bei etwa 180 Minuten. Nach erfolgreicher Teilnahme können die Betreffenden Basiswissen zur interkulturellen Kommunikation wiedergeben und Lösungsvorschläge für konkrete kritische Situationen im interkulturellen Kontext formulieren. Darüber hinaus haben die Betreffenden ihren Wortschatz je nach CI für verschiedene Kontexte (z. B. Schule oder Hochschule) bereichert und am konkreten Beispiel angewendet.

Tab. 4: Lehrkonzept: Mit CIs im Fremdsprachenunterricht arbeiten

Zeit in Min.	Lernziele und -inhalte	Erläuterung	Methode und Medien	Fertigkeiten
nach Bedarf, z. B. 30	Einführung in das Thema „interkulturelle Kommunikation und interkulturelle Kompetenz“ ausgewählte Inhalte aus den Kapiteln 2 und 3 in diesem Buch	Es sind verschiedene Herangehensweisen möglich, z. B. Lehrgespräch mit Erfahrungsaustausch, Demonstration von Kulturunterschieden und Kulturschocks.	nach Bedarf, z. B. Präsentation, Lehrgespräch, Sensibilisierungsübungen, Filmsequenzen	Hören Sprechen
10	Impuls der Lehrkraft zum Lernen mit Critical Incidents	Die TN erfahren, wie und weshalb das Lernen mit Critical Incidents sinnvoll ist. Die TN haben Gelegenheit, Rückfragen zu stellen.	Präsentation bzw. Kurzvortrag über die Methode der Critical Incidents	Hören Lesen ggf. Sprechen
30	Einstieg in die Arbeit mit Critical Incidents Instruktion: Lesen Sie den CI! Lösen Sie die Aufgaben zum Text!	Die TN sollen den Text zu einer kritischen Situation inhaltlich verstehen und konkrete Fragen und Aufgaben zum Textverständnis beantworten. Grundlage des Textverständnisses können z. B. sein: <ul style="list-style-type: none"> • Richtig- und Falschaussagen zum Text ankreuzen • Überschriften zu Textabschnitten formulieren • Multiple-Choice-Test beantworten 	Arbeitsblätter (ohne Fragen zum CI) austeilen und in Einzelarbeit lesen lassen. Die Lehrkraft erklärt die Aufgabe, beantwortet Fragen und gibt abhängig vom Sprachniveau Vokalbeihilfen aus.	Lesen
20	Sicherung des Textverständnisses	Die TN präsentieren die Lösungen zum Textverständnis.	Frage-Antwort-Interaktionen im Plenum. Die Lehrkraft korrigiert ggf. Antworten der TN.	Hören Sprechen
30	Entwicklung von Lösungsansätzen Instruktion: Beantworten Sie die Fragen zum CI in Ihrer Kleingruppe!	Die TN entwickeln in Kleingruppen Interpretations- und Lösungsansätze zu einem CI anhand der gestellten Aufgaben.	Arbeitsblatt mit Fragen zum CI austeilen.	Hören Sprechen optional: Schreiben

(Fortsetzung Tab. 4)

Zeit in Min.	Lernziele und -inhalte	Erläuterung	Methode und Medien	Fertigkeiten
	Visualisieren Sie Ihre Lösungsvorschläge! Optional: Schreiben Sie ein Drehbuch für eine Interaktion, welche Ihre Lösungsvorschläge verdeutlicht.	Die Arbeit mit dem CI geht in die Tiefe, weshalb in der Regel nicht mehrere CIs in parallelen Gruppen bearbeitet werden, sondern alle Gruppen den gleichen CI behandeln sollten.	Kleingruppenarbeit (4–8 Personen), Visualisierungsmedium (z. B. Flipchart mit Stiften)	
40	Präsentation und Diskussion der Ergebnisse (ca. 10 Minuten/Kleingruppe, hier: 4 Kleingruppen, ohne die optional vorgeschlagenen szenischen Darstellungen) Instruktion: Stellen Sie Ihre Antworten vor. Unterstützen Sie diese durch die von Ihnen entwickelte Visualisierung. Optional: Inszenieren Sie Ihr Drehbuch.	Die TN stellen die in Kleingruppenarbeit entwickelten Ergebnisse im Plenum vor. Andere TN können die Ergebnisse ergänzen.	Präsentation und anschließender Austausch im Plenum, welchen die Lehrkraft moderiert und ggf. kommentiert	Hören Sprechen
15	Austausch von interkulturellen Erfahrungen Impulsfragen: Von welchen persönlichen Erlebnissen in interkulturellen Kontakten können Sie berichten? Was erleichtert den Dialog bzw. eine Verständigung, was erschwert dies?	Die TN bringen ihre persönlichen Erlebnisse in das Plenum ein. Unter Berücksichtigung des Gelernten geben sie den anderen TN Tipps und Empfehlungen für erfolgreiche Kontakte mit Angehörigen der jeweils anderen Kultur.	Austausch im Plenum, welchen die Lehrkraft moderiert	Hören Sprechen
5	Zusammenfassung und Fazit	kurze Abfrage, was die TN gelernt haben	Austausch im Plenum	Hören Sprechen

4.5 CIs in deutsch-russischen Austauschprogrammen einsetzen

Die CIs lassen sich auch während deutsch-russischer Begegnungen beziehungsweise der Durchführung von (Austausch-)Programmen zur Anwendung bringen. Der gemeinsame Diskurs fördert das Verstehen und das Verständnis unter- und übereinander. Die Fälle können auch situativ oder im Bedarfsfall zur Bearbeitung von Fragen und Konflikten während der Auslandsaufenthalte eingesetzt werden. Insbesondere die Geschehnisse in Arbeitsprozessen und Teams lassen sich ebenso wie Vorgesetztenbeziehungen auf diese Weise reflektieren. Fremdheitserleben kann verstanden und der eigene Handlungsspielraum erkannt und genutzt werden.

Das entsprechende Lehrkonzept (s. Tab. 5) orientiert sich an der Kreativwerkstatt, durch die diese Publikation entstanden ist. Die Gruppe setzt sich zu gleichen Teilen aus Teilnehmenden mit Muttersprache Deutsch und Russisch zusammen, letztere mit sehr guten Deutschkenntnissen. Es steht nicht der Spracherwerb im Vordergrund, sondern der interkulturelle Austausch. Hierzu empfiehlt sich ein Workshop oder seminaristisches Format. Nach erfolgreichem Besuch der Veranstaltung können die Teilnehmenden Lösungsvorschläge für konkrete kritische Situationen im deutsch-russischen Kontext formulieren. Darüber hinaus haben sie ihr interkulturelles Wissen erweitert. Sie sind in der Lage, sich im direkten Kontakt mit Vertreterinnen und Vertretern der jeweils anderen Kultur auszutauschen und ihre Deutungs- und Lösungsvorschläge zu einem Critical Incident abzugleichen.

Tab. 5: Lehrkonzept: CIs in deutsch-russischen Austauschprogrammen einsetzen

Zeit in Min.	Lernziele und -inhalte	Erläuterung	Methode und Medien
15	Kennenlernen und Vorstellen der TN	Die TN stellen sich vor und lernen sich kennen, z. B. über wechselseitige Interviews.	unterschiedliche Methoden denkbar
nach Bedarf, z. B. 30	Einführung in das Thema „interkulturelle Kommunikation und interkulturelle Kompetenz“ ausgewählte Inhalte aus den Kapiteln 2 und 3 in diesem Buch	verschiedene Herangehensweisen möglich, z. B. Lehrgespräch mit Erfahrungsaustausch, Demonstration von Kulturunterschieden und Kulturschocks Deutsche und russische TN sollen dabei miteinander ins Gespräch kommen.	nach Bedarf, z. B. Präsentation, Lehrgespräch, Sensibilisierungsübungen, Partnerarbeit, Filmsequenzen
15	Einstieg in die Arbeit mit Critical Incidents Instruktion: Lesen Sie den CI!	Die TN sollen den Text zu einer kritischen Situation inhaltlich verstehen.	Arbeitsblätter (ohne Fragen) austeilen und in Einzelarbeit lesen lassen. Es können auch verschiedenen TN mehrere CIs ausgehändigt werden. Den russischen TN wird eine Vokabelhilfe zur Verfügung gestellt.
30	Entwicklung von Lösungsansätzen Instruktion: Beantworten Sie die Fragen zum CI in Ihrer Kleingruppe! Visualisieren Sie Ihre Lösungsvorschläge! Optional: Stellen Sie die Unterschiede zwischen den deutschen und russischen Sichtweisen in Ihrem CI dar!	Die TN entwickeln in Kleingruppen Interpretations- und Lösungsansätze zu einem CI anhand der gestellten Aufgaben. Es empfiehlt sich, dass in ein und derselben Veranstaltung mindestens zwei CIs bearbeitet werden. Die Lehrkraft fungiert als Ansprechperson und gibt nach Bedarf Hilfestellungen.	Arbeitsblatt mit Fragen zum CI austeilen. Kleingruppenarbeit (4–8 Personen), Visualisierungsmedium (z. B. Flipchart mit Stiften)
2 x 30 + x	Präsentation und Diskussion der Ergebnisse Instruktion: Stellen Sie Ihre Antworten vor. Unterstützen Sie diese durch die von Ihnen entwickelte Visualisierung.	Die TN stellen die in Kleingruppen entwickelten Ergebnisse im Plenum vor. Andere TN können die Ergebnisse ergänzen. Pro Kleingruppe bzw. CI sollten ca. 30 Minuten eingeplant werden.	Präsentation und anschließender Austausch im Plenum, welchen die Lehrkraft moderiert
15	Austausch von interkulturellen Erfahrungen Impulsfragen: Von welchen persönlichen Erlebnissen in interkulturellen Kontakten können Sie berichten? Was erleichtert den Dialog beziehungsweise eine Verständigung, was erschwert dies?	Die TN bringen ihre persönlichen Erlebnisse in das Plenum ein. Es können Merkmale und Einflussfaktoren für eine gelungene/nicht gelungene Verständigung zusammengetragen und visualisiert werden (s. Abschnitte 3.1 und 3.3)	Austausch im Plenum, welchen die Lehrkraft moderiert
15	Zusammenfassung und Fazit z. B. Impulsfragen: Was war für Sie der wichtigste Punkt/die wichtigste Erkenntnis? Was nehmen Sie mit?	Es sind verschiedene Formen der Evaluierung denkbar.	Abfrage im Plenum

4.6 Chancen und Kritik an CIs

CIs beinhalten großes Lernpotenzial, denn sie fördern den Perspektivwechsel und die Persönlichkeitsentwicklung im interkulturellen Kontext. CIs erlauben sehr freies, kreatives Arbeiten, Kombinationen mit dem Kulturassimilator und auf den jeweiligen Kontext abgestimmte Fragestrategien. Sie werden von den Teilnehmenden interkultureller Trainings meist positiv aufgenommen. Bertallo, Hettlage, Perez, Reppas-Schmid, Scherer, Strickler, Thomas und Toh (2004) bezeichnen die Arbeit mit CIs als „kurzweilig und effizient“ (S. 31). CIs machen bewusst, dass oft Kleinigkeiten im Alltag Schwierigkeiten und Missverständnisse auslösen.

Layes (2007) bezeichnet CIs als „**mächtigste Methode** (...) zur Initiierung interkultureller Lernprozesse“ (S. 386). Positiv hervorzuheben ist, dass sie sehr praxis- und realitätsnah sind, auf bestimmte Zielgruppen und Berufsfelder abgestimmt werden können (vgl. Grosch & Groß, 2005, S. 247) sowie Handlungskompetenz weiterentwickeln, ohne dabei die Betroffenheit der Lernenden und deren Wahrnehmungsschärfung außer Acht zu lassen. Die Szenarien sprechen die Lernenden gleichermaßen kognitiv und emotional an, aktivieren die Kreativität und bilden letztlich eine den Menschen vertraute Methode: Geschichten erzählen ist eine uralte Form der Wissensvermittlung, die auch in der informellen Aufarbeitung belastender Erfahrungen einen hohen Stellenwert einnimmt.

In den Chancen von CIs liegen zugleich auch deren Grenzen: Die Szenarien sind oft sehr situationsspezifisch angelegt und können nur bedingt auf andere Situationen übertragen werden (vgl. Grosch & Groß, 2005, S. 248 f.). Auch dann, wenn kulturelle Herkunft und Situation ähnlich sind, kann eine andere Person in ihrer Persönlichkeit, ihren Vorhaben und ihrer kulturellen Identität ganz anders sein als die Figur im Critical Incident. CIs bilden insofern immer nur einen Ausschnitt der Wirklichkeit ab. Die Bearbeitung schwieriger CIs wird mitunter auch abgelehnt mit dem Hinweis, dass das CI bisher nicht vorgekommen sei. Durch die Verkürzung und Vereinfachung der Fallgeschichten werden diese der Komplexität einer Situation nie vollständig gerecht.

5 Wie die Fallsammlung entstand

In diesem Kapitel wird beschrieben, wie die CIs erhoben wurden und nach welchen Kriterien sie zusammengestellt worden sind. Ferner werden Hilfestellungen zur Analyse und Interpretation der Fälle gegeben.

5.1 Herkunft der Fälle

Am 20. Mai 2015 wurde von den Autorinnen dieses Bandes an der Uraler Föderalen Universität ein Workshop zum Thema „Interkulturelle Kompetenz Deutschland-Russland: Eine Kreativitätswerkstatt zu deutsch-russischen Überschneidungssituationen“ angeboten. Die Einladung erfolgte an Deutschland, deutscher Sprache und Kultur Interessierte in Jekaterinburg. Der Workshop wurde über das Generalkonsulat der Bundesrepublik Deutschland sowie die Uraler Föderale Universität beworben. Als Zielgruppe wurden Berufstätige mit guten und sehr guten Deutschkenntnissen (ab Niveau B1) sowie Menschen aus Deutschland, die sich aus persönlichen oder beruflichen Gründen in Russland aufhalten, angesprochen. Die Veranstaltung startete gegen 10 Uhr und endete um ca. 13.30 Uhr.

Im Vorfeld des Workshops wurden die Teilnehmenden gebeten, eine Situation aus dem eigenen Erfahrungshorizont einzubringen und nach einer vorgegebenen Anleitung schriftlich zu beschreiben. Die Instruktion lautete: „Beschreiben Sie in deutscher Sprache (es muss nicht perfekt sein!) eine Situation, in der Menschen aus Deutschland und Russland kommunizieren und es zu Missverständnissen, Konflikten, Verunsicherungen und (oder) Gefühlen des Befremdens kommt. Sie haben das, was geschehen ist, selbst erlebt, oder jemand hat Ihnen davon erzählt.“ Als Hilfestellung wurde „Heute machen wir Projektarbeit – Zu Gast an einer Schule in Deutschland“ als Musterbeispiel zur Konzeption eines CIs angegeben.

An der Veranstaltung nahmen 14 berufstätige Erwachsene teil, von denen 13 ein eigenes CI vorbereitet hatten. Sechs der eingereichten CIs wurden während der Veranstaltung bearbeitet und ausführlich diskutiert. Sowohl die im Workshop bearbeiteten als auch die aus Zeitgründen nicht analysierten Fälle wurden zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal mit den Fallurheberinnen und dem Fallurheber besprochen. Außerdem gab es weitere Rückkopplungen mit diesen bezüglich der Lösungsskizzen. Sieben CIs wurden im Nachgang der Veranstaltung erhoben und dokumentiert.

Die in diesem Buch als CI 20 gelistete Situation stammt aus Polen. Nach Rücksprache mit russischen Expertinnen und Experten könnte sie sich ähnlich in Russland ereignen, weshalb der CI in die Sammlung aufgenommen wurde.

Einige Fälle wurden durch den Einsatz in der Aus- und Fortbildung weiterentwickelt. Unter anderem wurde mit ihnen in einem Seminar mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern an einer Technischen Universität in Deutschland sowie mit Studierenden und Hochschullehrenden in Jekaterinburg, Magnitogorsk, Moskau und Ufa gearbeitet. Die Teilnehmenden bei Veranstaltungen in Russland waren überwiegend in der Germanistik auf den Gebieten Deutsch als Fremdsprache oder Dolmetschen und Übersetzen tätig. Die Personen waren in Bezug auf Alter, Bildungsgrad und Kenntnissen der deutschen Sprache relativ homogen, jedoch hinsichtlich ihrer Auslandserfahrung stark heterogen. Die Anzahl der Teilnehmenden variierte je nach Seminar zwischen 10 bis hin zu 50, darunter waren häufig sowohl Deutsch-Lehrende als auch -Lernende.

Zusätzlich wurden die Fallbeispiele in mehreren deutschsprachigen Veranstaltungen mit einem gemischten Publikum im Deutschen Lesesaal der Belinski-Bibliothek in Jekaterinburg erprobt. Dabei sind bereichernde Deutungs- und Lösungsansätze entwickelt worden und in die Vorschläge zur Arbeit mit den CIs eingegangen (vgl. Abschnitte 4.3, 4.4 und 4.5). Diese Gruppe war wesentlich heterogener bezüglich Alter, Bildungsgrad und Kenntnissen der deutschen Sprache. Die Anzahl der Teilnehmenden variierte hier zwischen 25 bis 40 Personen. Einzelne Personen mit Muttersprache Deutsch haben in dieser Erprobungsphase wertvolle Impulse geliefert. Erkenntnisse aus der deutsch-russischen-Perspektivverschränkung sind in die bereits dargestellten Lehrkonzepte eingeflossen.

Eine Konstellation von gleich vielen deutschen und russischen Akteurinnen und Akteuren, wie zu Beginn bei der Kreativitätswerkstatt an der Uraler Föderalen Universität ist idealtypisch. Die gleiche Anzahl an Vertreterinnen und Vertretern beider Kulturkreise, ein ähnliches Sprachniveau und ein vergleichbarer Schatz an Auslandserfahrung beziehungsweise Kontakt mit anderen Kulturen hat allerdings Seltenheitswert.

Die CIs werden nachfolgend in optimierter beziehungsweise aktualisierter Fassung wiedergegeben. Sämtliche Eigennamen wurden anonymisiert.

5.2 Klassifikation der Fälle

Die 20 Fälle lassen sich nach Themen, kulturellen Differenzen und Arbeitsfeldern ordnen. In Tabelle 6 sind die CIs nach Themen und in Tabelle 7 nach Arbeitsfeldern geordnet. Manche CIs lassen sich mehreren Kategorien zuordnen.

Tab. 6: Klassifikation der Fälle nach Themen interkultureller Kommunikation

Themen interkultureller Kommunikation	Fallnummern
Erstkontakt, Gastfreundschaft, Willkommenskultur	1, 2, 3, 4, 18
Unzufriedenheit, Ärger und Kritik adressieren oder darauf reagieren	3, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 16
Hierarchieorientierung	7, 9, 10, 11, 13, 16, 17, 19
Selbstverständnis Lehrkraft (Schule/Hochschule) oder Künstler	4, 12, 13, 16, 17, 19
Arbeitsprozesse, Abläufe, Weg und Ziel	4, 5, 6, 8, 17, 20
sprachliches Verstehen und Umgang mit Sprachhürden	13, 14, 15
Fremdbilder, Stereotype, Umgang mit Fremden	3, 9, 10, 12, 15

Tab. 7: Klassifikation der Fälle nach Arbeitsbereichen

Arbeitsbereich	Fallnummern
(Austauschprogramm) Hochschule	4, 9, 10, 12, 13, 16, 19, 20
(Austauschprogramm) Schule	1, 2, 8, 17, 18
(Austauschprogramm) Kultur	3, 6
privater Alltag	5, 7, 11, 14, 15

Bei der Arbeit mit CIs brauchen sich die Akteurinnen und Akteure des jeweiligen Arbeitsfeldes nicht auf die CIs aus ihrem Handlungsfeld begrenzen. Die Herausforderungen interkultureller Kommunikation bestehen arbeitsfeldübergreifend, sodass beispielsweise an der Hochschule durchaus auch Fälle aus der Schule oder dem privaten Alltag bearbeitet werden können.

5.3 Hinweise zur Analyse und Interpretation der Fälle

Es soll auf das nachvollziehbare Bedürfnis von Lernenden und Lehrenden interkultureller Kompetenz eingegangen werden, Anhaltspunkte zur Interpretation der Fälle an die Hand zu bekommen. Deshalb enthält der vorliegende Band Lösungsskizzen zu den Fällen. In jeder Gruppe werden neue, ungewohnte Facetten eines Falls sichtbar. Die Auflösungen können den Blick auf bestimmte Aspekte richten, sollten jedoch je nach Arbeitskontext unterschiedlich betrachtet und gewichtet werden. Ein solches Vorgehen lässt Neugier und Kreativität in der Bearbeitungs- und Herangehensweise zu.

Unter Berücksichtigung des Ansatzes von Auernheimer (2013) können folgende, in Tabelle 8 zusammengefasste Faktoren zur Erklärung beziehungsweise Interpretation interkultureller Überschneidungssituationen in Betracht gezogen werden:

1. Kulturunterschiede

Für die Analyse interkultureller Überschneidungssituationen in deutsch-russischen Kontakten können zunächst einmal die klassischen Theorien über kulturelle Differenzen herangezogen werden. Für die Interpretation in Betracht kommen beispiels-

weise die im Abschnitt 2.2 benannten Kulturunterschiede. Hinzu kommen erprobte (Erfolgs-)Strategien zum (Über-)Leben in der jeweiligen Gesellschaft, der individuelle Umgang mit Fremdheit, die Lebenssituation, Fremdzuschreibungen sowie Ergebnisse komplexer Identitätskonstruktionen, welche das Denken und Handeln einer Person bestimmen.

Um kulturelle Unterschiede kennenzulernen und zu verstehen, ist es hilfreich, sich Wissen über kulturelle Unterschiede anzueignen, so wie es beispielsweise über Kulturassimilatoren (vgl. Thomas, 1993, speziell für deutsch-russische Interaktionen Yoosefi & Thomas, 2012) vermittelt wird. Die eine oder andere irritierende Reaktion wird so nachvollziehbar. Entscheidend ist auch, sich der Kulturgebundenheit des eigenen Erlebens und Verhaltens und der Auswirkungen auf die Situation bewusst zu sein. Auf diese Weise kann erschlossen werden, was das Gegenüber möglicherweise als befremdlich erlebt. Letztlich gibt das Wissen über kulturelle Unterschiede jedoch nur vermeintliche Sicherheit, da für das Verständnis von Interaktionen auch die nachfolgend beschriebenen Faktoren ausschlaggebend sind.

2. Machtasymmetrien

Die Interaktion wird häufig durch Machtasymmetrien bestimmt. Angehörige einer bestimmten Einrichtung (Schule, Hochschule, Unternehmen oder die für ein Austauschprogramm verantwortliche Institution) setzen die Regeln und Maßstäbe, nach denen interagiert wird, gerade wenn sie die Finanzierung und Organisation übernehmen. Dazu kommt der Umstand, dass zwischen den Beteiligten ein Status- und Wohlstandsgefälle sowie oftmals Unterschiede im sprachlichen Ausdrucksvermögen bestehen.

Es ist entscheidend, die eigene Einrichtung (z. B. eine Schule oder Hochschule) und ihre Regeln zu erklären und nachvollziehen zu können, welche Regeln die andere Person erwartet (s. Punkt 5: divergierende Erwartungen). Soweit wie möglich, sollte zwischen dem eigenen Regelsystem und demjenigen der anderen Person eine Schnittmenge gebildet werden.

3. Gruppenspezifische Erfahrungen

Individuen nehmen sich als Mitglieder bestimmter Gruppen wahr. Menschen bestimmter kultureller Prägungen oder nationaler Herkunft machen häufig kollektive Erfahrungen von Machtasymmetrie, der Ungleichheit, Unterlegenheit, Unterdrückung, Ausgrenzung und Diskriminierung, die Rückzug, generalisiertes Misstrauen oder Widerstand zur Folge haben (vgl. Auernheimer, 2013, S. 55). Wer in der Beziehung dominiert und die Regeln setzt, beansprucht in der Regel auch die Deutungshoheit über die Äußerungen des Anderen.

Um Reaktionen der in interkulturellen Überschneidungssituationen Beteiligten zu verstehen, sollten sich Lernende mit gruppenspezifischen Erfahrungen vertraut machen, Empathie zeigen und in den Perspektivwechsel gehen. Es ist wichtig, dass Lernende selbst Fremdheitserfahrungen machen, um mögliche Reaktionen darauf bei der eigenen Person kennenzulernen.

4. Fremdbilder

In Interaktionen gehen die Bilder vom Anderen ein, insofern sie die Erwartungen und mitunter auch das Handeln mitbestimmen. Über die Selbst- und Fremdbilder von Deutschen und Russen ist bereits im Abschnitt 2.3 geschrieben worden.

In der Fremdsicht einer Gruppe summieren sich verschiedene Erfahrungen, Vorstellungen und Vorurteile über ihre Mitglieder. Schreiben Angehörige der einen Gruppe den Mitgliedern einer anderen Gruppe ein Bündel von Eigenschaften und Verhaltensweisen zu, handelt es sich hierbei um Stereotype (Bierhoff, 2006, S. 350). Stereotype Merkmale können positiv, negativ oder neutral bewertet sein. Sie basieren auf einer Verallgemeinerung tatsächlicher Merkmale und dienen insbesondere der Orientierung sowie der Komplexitätsreduktion. Stellen sich diese Zuschreibungen in Form verfestigter, negativ besetzter Einstellungen dar, wird von einem Vorurteil gesprochen (a. a. O., S. 349).

Wenn Menschen anderen Personen mit Vorurteilen begegnen, sind sie verunsichert und misstrauisch. Die Bilder vom Anderen werden nicht selten durch selbst-erfüllende Prophezeiungen bestätigt. Oder sie fließen in die Art der Ursachenzuschreibung ein, wobei es zu den menschlichen Eigenheiten gehört, eigene Unzulänglichkeiten mit äußeren Umständen, diejenigen anderer jedoch mit ihren Persönlichkeitsmerkmalen zu erklären. Die Tendenz, innere Faktoren zur Erklärung des Verhaltens von Menschen zu überschätzen und situative Faktoren zu unterschätzen, wird als fundamentaler Attributionsfehler bezeichnet (vgl. Aronson, Wilson & Akert, 2008, S. 11).

Fremdbilder zu korrigieren, Stereotypen und Vorurteile aufzubrechen, stellen eines der anspruchsvollsten Ziele interkulturellen Lernens überhaupt dar. Hierzu ist es notwendig, eigene Stereotype und Einstellungen zu reflektieren und Menschen – manchmal trotz Stereotypen und Vorurteilen – respektvoll zu begegnen. Mitunter hilft es, die Gefühle, Bedürfnisse und Werte der anderen Person zu erschließen und diese anzuerkennen, auch dann, wenn man sie selbst nicht teilt (vgl. Rosenberg, 2012).

5. Divergierende Erwartungen

Auseinanderliegende Erwartungen sind sehr häufig Hintergrund gestörter Interaktionen. Erwartungen werden nicht immer erfüllt, sondern mitunter auch zurückgewiesen: Bestimmte Wünsche können nicht gewährt oder es müssen Gegenleistungen erbracht werden. Entscheidend ist, dass Erwartungen überhaupt erkannt und ausgesprochen werden. Hierzu braucht es Empathie. Erwartungen sind oftmals in Rollen verfestigt, die Identitäten beziehungsweise Zugehörigkeitsgefühle bestimmen. Sie beeinflussen maßgeblich die Deutung einer Situation und damit, wie Interaktionen verlaufen.

Eine These Auernheimers (2013) besagt, dass die meisten Störungen in der interkulturellen Kommunikation nicht auf der Sach-, sondern auf der Beziehungsebene angesiedelt und damit emotional verankert seien. Wenn Personen durch starke emotio-

nale Betroffenheit „hohe Beziehungserwartungen“ (Bentner & Brechtel, 2009, S. 114) haben, können diese die Wahrnehmung und Interpretationen des Gesagten beeinflussen und die Ursache für ein übersensibles Beziehungsöhr sein.

Um Erwartungen zu erschließen, kommt es darauf an, aktiv-aufmerksam zuzuhören und die Beziehungsebene von Nachrichten in den Blick zu nehmen. Verstehen ist stets ein kooperativer Prozess, bei dem sich die Angehörigen des Gastlandes zu meist über ihre Deutungshoheit in einer stärkeren Ausgangssituation befinden. Wertfreies Beobachten, Höflichkeit, respektvolles Verhalten und interessiert es Fragen zur Situation, zum Erleben und Verhalten des Anderen können das Verständnis erleichtern und auf der Beziehungsebene die Voraussetzungen schaffen, dass Kommunikation und Verständigung möglich werden. Manchmal scheint eine Annäherung an die Alltagswelt einer Person oder Personengruppe schwierig: Situationen bleiben befremdlich und undurchschaubar. Dann ist und bleibt das Beobachten die einzige Antwort auf das Nicht-Verstehen-Können, das nach Mecheril (2013, S. 33) einer „Kompetenzlosigkeit“ gleichkommt.

Tab. 8: Einflussfaktoren in interkulturellen Überschneidungssituationen
– Ansätze zu Interpretation und Folgen für das interkulturelle Lernen

Einflussfaktoren	Lernziele und gesellschaftliche Aufgaben
1. Kulturunterschiede	
<ul style="list-style-type: none"> • Machtdistanz/Hierarchieorientierung • Individualismus versus Kollektivismus • Maskulinität versus Femininität • Unsicherheitsvermeidung • Zeitverständnis • Kommunikationsstil (High- versus Low-context-Kommunikation) • nonverbaler Ausdruck, z. B. Distanzverhalten 	<ul style="list-style-type: none"> • Wissen über kulturelle Unterschiede, z. B. über Kulturassimilatoren • Erkennen der Kulturgebundenheit des eigenen Erlebens und Verhaltens sowie dessen Auswirkungen auf die Situation
2. Machtasymmetrien	
<ul style="list-style-type: none"> • Status- und Wohlstandsgefälle • Unterschiede im sprachlichen Ausdrucksvermögen • Macht zum Setzen von Regeln und zur Definition von Beziehungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Wissen über die Lebenssituation von Menschen in einem anderen Land sowie von Ausgrenzungserfahrungen • Erklärung der eigenen Organisation und der daraus resultierenden Erwartungen • Erkennen und Nutzen von Ermessensspielräumen
3. Gruppenspezifische Erfahrungen	
<ul style="list-style-type: none"> • kollektive Erfahrungen von Machtasymmetrie, der Ungleichheit, Unterlegenheit, Unterdrückung, Ausgrenzung und Diskriminierung, mögliche Folgen: Rückzug, generalisiertes Misstrauen, Widerstand u. a. • Personen in der stärkeren Position verfügen über die Deutungshoheit des vom Anderen Gesagten 	<ul style="list-style-type: none"> • Wissen um gruppenspezifische Erfahrungen • Empathie, Perspektivwechsel • Simulation und Reflexion von Fremdheitserfahrungen und -reaktionen im Trainingskontext

Einflussfaktoren	Lernziele und gesellschaftliche Aufgaben
4. Fremdbilder	
<ul style="list-style-type: none">• Erfahrungen und Vorstellungen über Mitglieder bestimmter Gruppen, einschließlich Stereotype und Vorurteile• Bestätigung von Fremdbildern durch selbsterfüllende Prophezeiungen und fundamentale Attributionsfehler	<ul style="list-style-type: none">• Reflexion von Stereotypen und Vorurteilen• Entgegenbringen von Respekt trotz Fremdbild• Anerkennung der Gefühle, Bedürfnisse und Werte des Gegenübers
5. Divergierende Erwartungen	
<ul style="list-style-type: none">• Es gehört zu den Eigenheiten von Menschen, dass sie anderen Menschen mit Erwartungen begegnen.• Personale, gruppenbezogene, situative und organisationsimmanente Faktoren bestimmen die Erwartungen.• Identitäten und Zugehörigkeitsgefühle nehmen Einfluss auf Deutung und Verlauf von Interaktionen.• In Institutionen oder Organisationen werden Erwartungen häufig eingefordert oder zurückgewiesen, es kann zur Frustration des Gegenübers kommen.	<ul style="list-style-type: none">• Aktiv-aufmerksames Zuhören, um Erwartungen und Rollen zu erschließen• Beziehungsebene in der Kommunikation in den Blick nehmen, Verstehen zieht Verständigung nach sich• wertfreies Beobachten, Höflichkeit, respektvolles Verhalten• interessiert Nachfragen zur Situation, zum Erleben und Verhalten des Anderen• Erkennen und Aushalten von „Kompetenzlosigkeit“
6. Persönlichkeit (über kulturelle Erfahrungen hinausgehende Faktoren) <ul style="list-style-type: none">• Sozialisationserfahrungen: Wo und in welchem Kontext (z. B. Ehefrau/-mann aus dem Ausland, Freundschaften, Verwandte) lebt eine Person?	

Auernheimer (2013) plädiert für die Entwicklung einer reflexiven interkulturellen Kompetenz, die Machtasymmetrien, Fremdbilder beziehungsweise Stereotypen und Diskriminierungserfahrungen ebenso wahrnimmt wie die Sensibilität für fremde Kulturmuster. Interkulturelle Kompetenz beinhaltet die Fähigkeit, Kulturalisierungen aufzudecken und diesen entgegenzutreten. Interkulturell kompetent ist eine Person dann, wenn sie erkennt, ob und in welcher Weise interkulturelle Themenstellungen Bedeutung haben oder aber andere Bezugsgrößen relevant sind.

Grundlagenwissen zur Lebenssituation und zu möglichen kulturellen Prägungen der Person sind ebenso wichtig wie die Fähigkeit, den individuellen und situativen Kontext der jeweiligen Begegnung zu erfassen sowie die eigenen Erwartungen und diejenigen der anderen Interaktionsbeteiligten erkennen und ausbalancieren zu können.

6 Fallsammlung mit Lösungsansätzen

Dieses Kapitel beinhaltet den Kern des Buches: die 20 Fallbeispiele oder Critical Incidents. Zu Beginn jedes CIs wird die Autorin oder der Autor des Falles genannt und ihre oder seine berufliche Tätigkeit, aus der zumeist der Bezug zu Russland erkennbar ist. Im Anschluss an jede Fallbeschreibung folgt eine exemplarische Lösungsskizze. Fälle, die in einem ähnlichen inhaltlichen Zusammenhang stehen, zum Beispiel Willkommenskultur, Gastfreundschaft oder Umgang mit Kritik, folgen hier in der Regel aufeinander. Deutsche und russische Perspektiven sind dieser Struktur untergeordnet und werden nicht als trennendes Kriterium für die Wiedergabe der Fälle genutzt.

Eine Übersicht aller Fälle, in der auch die Inhalte der jeweiligen CIs und die sprachlichen Voraussetzungen zu deren Bearbeitung beschrieben sind, findet sich im Anhang 8.2.

Fall 1: „Euer Benehmen ist einfach unmöglich! Was denkt ihr euch dabei?“ – Zu Gast in einer Pizzeria in Deutschland

Von Natalia Gromova, Deutschlehrerin an einem Sprachgymnasium in Jekaterinburg.

Nina, Dozentin für Deutsch in Russland, unternimmt mit weiteren 24 russischen Kolleginnen und Kollegen zum ersten Mal eine Studienreise nach Süddeutschland. Die Reise wird von deutscher Seite bezahlt. Neben dem Besuch von Seminaren an einer Akademie für Lehrerfortbildung hat die Gruppe Gelegenheit, Deutschland mit allen Sinnen kennenzulernen. Die Gruppe wird von einem Mitarbeiter der Akademie – einem deutschen Kollegen namens Gerhard, 60 Jahre alt – begleitet. Die russischen Gäste nehmen Gerhard als offen, freundlich und humorvoll wahr, sodass schon nach kurzer Zeit alle von ihm begeistert sind.

Heute kehrt die Gruppe nach einem Ausflug erst am späten Abend an die Akademie zurück. Die Küche ist bereits geschlossen. Gerhard bringt die russischen Gäste in eine nahe gelegene Pizzeria und bestellt 26 Pizzen. Sie nehmen in zwei Räumen Platz und warten geduldig auf das Essen. Nina sitzt mit drei anderen Kolleginnen am Tisch. Schon nach kurzer Zeit bekommen sie als erste ihre Pizzen und beginnen zu essen. Erst als sie mit dem Essen fertig sind, werden den Kolleginnen und Kollegen im anderen Raum ihre Pizzen serviert. Nina möchte schon einmal mit ihren Tischnachbarinnen an die frische Luft gehen, also stehen sie auf und verlassen das Lokal, um ein wenig den Sommerabend zu genießen.

Gerhard bleibt mit dem Rest der Gruppe in der Pizzeria und wartet, bis alle gespeist haben. Dann zahlt er. Als die Gruppe draußen ist, gibt es Ärger. Gerhard schreit Nina und ihre Tischnachbarinnen an: „Euer Benehmen ist einfach unmöglich! Was denkt ihr euch eigentlich dabei?“

Die russischen Gäste können nicht verstehen, was den deutschen Kollegen so verärgert hat. Sie entschuldigen sich bei ihm und versichern, dass sich die Situation nie wieder wiederholen wird.

Fragen

1. Worüber hat sich Gerhard geärgert? Was denkt er über die Verhaltensweisen der russischen Gäste in dem Lokal?
2. Wie erlebt Nina die Situation? Weshalb kann sie nicht fassen, dass Gerhard seine Gäste in dieser Weise behandelt und sich so aufregt?
3. Weshalb entschuldigen sich die russischen Gäste für ihr Verhalten?
4. Wie bewerten Sie, dass Gerhard so direkt seinen Ärger und seine Empörung äußert?

5. Was empfehlen Sie a) Nina, b) Gerhard und c) der Gruppe zu tun, um eine Verständigung oder Aussöhnung herbeizuführen und wieder in guten Kontakt mit den Anderen zu kommen? Formulieren Sie konkrete Aussagen, die gemacht werden können. Wie könnten sie miteinander umgehen, wenn es in der Zukunft noch einmal vorkommt, dass Gerhard oder die Angehörigen der russischen Gruppe etwas ärgert?

Lösungsskizze

Zu 1:

- In Deutschland ist es üblich, so lange am Tisch zu bleiben, bis alle aufgegessen haben und der Gast oder der Gastgeber bezahlt hat. Wenn jemand früher geht, wird dies als Störung des Handlungsablaufs (psychologisch „Skript“ oder „Drehbuch“ genannt) bei einem Restaurantbesuch wahrgenommen und als unhöflich bewertet. In einigen Regionen beziehungsweise in bestimmten Altersgruppen in Deutschland wird erwartet, dass man erst mit dem Essen beginnen darf, wenn alle ihr Essen bekommen haben. Da die Kolleginnen an unterschiedlichen Tischen verteilt waren, wird der zuletzt genannte Punkt Gerhards Ärger eher nicht erklären.
- Möglicherweise war nicht klar, ob die Gäste aus Russland eingeladen sind. Hat Gerhard vor dem Besuch ausdrücklich darauf hingewiesen, dass er die Rechnung übernimmt? Essengehen kann in Deutschland relativ teuer sein. Zum Beispiel könnte eine Pizza mit Getränk durchaus 10 Euro kosten, das heißt, Gerhard hätte Auslagen in Höhe von rund 260 Euro. Oft gibt es bei öffentlichen Einrichtungen, wie auch die Lehrerakademie eine ist, für Einladungen in Restaurants kein Budget. Es könnte sein, dass Gerhard auf den Kosten sitzen geblieben und deswegen so erzürnt ist. In Deutschland ist es nicht üblich und wird als nicht zumutbar wahrgenommen, dass ein Mitarbeiter für berufliche Zwecke privates Geld einsetzt.

Zu 2 und 3:

- Gerhard ist es gewohnt, seinem Ärger Luft zu machen, daher sein direkter Ausdruck. Ein solch offener Kommunikationsstil bedarf jedoch einer Kritikfähigkeit des Gegenübers. Kritik in direkter Form wird in Russland häufig als unhöflich und persönlicher Angriff wahrgenommen. Sachebene und persönliche Ebene sind nicht wie in Deutschland getrennt, sondern vermischt. Viele Russen erleben eine solche Situation als unangenehm und reagieren mit Verunsicherung. Sie trauen sich nicht nachzufragen und wollen stattdessen mit einer „Entschuldigung“ oder anderweitigen Beschwichtigungsgesten zu einer Beruhigung der Situation und Herstellung von Harmonie beitragen.
- Der russische Anspruch an Gastfreundlichkeit kollidiert mit Gerhards Ausdrucksweise und der Zurechtweisung des aus seiner Sicht unpassenden Verhaltens. Die Kolleginnen sind darüber beschämt. Aus der Scham den Gastgeber

und sich selbst blamiert zu haben, ist es trotz Nichtwissens über den Sachverhalt in Russland häufig üblich, sich vorab erstmal zu entschuldigen.

- Denkbar ist außerdem, dass sich die russischen Gäste als nicht gleichwertige Kolleginnen und Kollegen wahrgenommen sehen. Sie fühlen sich wie Kinder behandelt, die man erziehen muss. Dies könnte dazu führen, dass sich die russische Seite ebenfalls ärgert.

Zu 4:

- Individuelle Lösung

Zu 5:

- a. Nina und die Gruppe sollten, bevor sie „nachgeben“ und sich entschuldigen, nachfragen, was Gerhards Unmut ausgelöst hat oder ihren eigenen Ärger über eine Ich-Botschaft zum Ausdruck bringen. Nina könnte zum Beispiel kommunizieren: „Ich habe beobachtet, dass du uns unser Benehmen zum Vorwurf machst. Ich bin darüber irritiert, weil ich nicht weiß, in welcher Hinsicht wir uns nicht richtig verhalten haben. Ich wünsche mir, dass du mir sagst, über welches konkrete Verhalten du empört bist.“ Mit Gerhards Antwort darauf erschließen sich neue interkulturelle Aspekte, die ihnen bis dato nicht klar waren.
 - b. Gerhard sollte in konstruktiver Art und Weise erklären, was ihn gestört hat und Verständnis für das Nichtwissen der Kolleginnen zeigen. Er könnte sagen: „Ich habe beobachtet, dass ihr, bevor die andere Gruppe ihr Essen beendet hatte und noch bevor die Rechnung bezahlt worden ist, das Lokal verlassen habt. Ich bin darüber irritiert, denn in Deutschland ist es üblich, dass Personen, die gemeinsam gegessen haben, solange am Tisch bleiben, bis der Letzte aufgegessen hat und die Rechnung bezahlt worden ist. Ich wünsche mir, dass ihr mir, wenn ihr schon vorher vor die Tür gehen wollt, Bescheid gebt, damit ich euer Verhalten einordnen kann und es beim Wirt keine Missverständnisse gibt.“
 - c. Wenn sich das Missverständnis aufgeklärt hat, könnte die Gruppe ebenfalls über eine Ich-Botschaft ihre eigenen Bedürfnisse herausstellen: „Unsere Gruppe hat bereits aufgegessen. Wir würden gerne an die frische Luft gehen und die Abendsonne genießen. Wir sind uns bewusst, dass dies unhöflich wirken könnte. Wäre es trotzdem in Ordnung, dass wir schon jetzt das Lokal verlassen? Wie ist das mit der Rechnung geregelt?“
- Eine Empfehlung für die Zukunft wäre, dass jede Seite in Situationen des Befremdens sagt, was sie in der Situation gedacht und gefühlt hat. So werden potenzielle Missverständnisse schnell aufgedeckt. Eine konkrete Aufklärung des vorliegenden Missverständnisses kann somit als positives Modell für zukünftige Konfliktsituationen genutzt werden. Psychologisch ist – wie aufgezeigt – der Einsatz von Ich-Botschaften anzuraten, bei dem Ärger und Kritik sachlich und nicht verletzend geäußert werden können.

Fall 2: „An den Tisch wurde er aber nicht gebeten!“
– Deutsche Gastfreundschaft?

Von Svetlana Vasilchenko, Dozentin für Germanistik an der Uraler Föderalen Universität in Jekaterinburg. Sie interessiert sich nicht nur für Sprachen an sich, sondern auch für menschliche und interkulturelle Kommunikation und Interaktion.

Svetlana reist im Rahmen eines Lehreraustausches nach Nordrhein-Westfalen. Untergebracht ist sie bei der Familie Borger, die sie sehr herzlich aufnimmt. Svetlana bringt viele Geschenke mit und bekommt noch mehr Geschenke, als sie mitgebracht hat.

An einem Sonntag sitzt Svetlana mit den anderen am Mittagstisch im Wohnzimmer, auf dem verschiedene köstliche Speisen stehen. Als das Essen fast beendet ist, klingelt es an der Tür. Herr Borger macht auf und begrüßt Erwin, der gekommen ist, um für einen russischen Kollegen einen Brief abzugeben, den Svetlana mit nach Russland nehmen soll.

Herr Borger führt Erwin ins Wohnzimmer und sie nehmen auf dem großen Sofa in der anderen Ecke des Raumes Platz. Derweil essen Svetlana, Frau Borger und die Kinder am Wohnzimmertisch weiter zu Mittag. Dem Gast wird nicht angeboten, mit ihnen zu essen. Erst als Erwin nach einem Glas Wasser fragt, wird ihm mit Freude eines gegeben. Svetlana berichtet: „An den Tisch wurde er aber nicht gebeten!“

Das sich anschließende Gespräch verläuft freundlich und humorvoll. Niemand scheint verlegen oder irritiert zu sein. Für die deutschen Beteiligten ist dies offenbar eine ganz normale Situation. Nach dem Gespräch haben sich Herr Borger und Erwin sehr herzlich voneinander verabschiedet. Svetlana ist total verwirrt.

Fragen

1. Was genau verwirrt Svetlana? Welche ihrer Erwartungen wurden nicht erfüllt? Was meint sie mit dem Ausspruch „An den Tisch wurde er aber nicht gebeten!“?
2. Welche Gründe kann es haben, dass Erwin nicht an den Esstisch gebeten wird? Was vermuten Sie, wie Erwin die Situation erlebt?
3. Was wäre passiert, wenn sich die Situation in Russland ereignet hätte?
4. Was kann Svetlana tun, um Aufschluss über die Hintergründe zu den ihr befremdlich anmutenden Verhaltensweisen zu erhalten?

Lösungsskizze

Zu 1:

- Svetlana ist darüber verwirrt, dass Erwin, dem Gast, kein Platz und kein Essen am Mittagstisch angeboten wird. Stattdessen muss er in einer anderen Ecke des Raumes Platz nehmen und bekommt ein Getränk – lediglich Wasser – und das erst auf Nachfrage. Genauso überraschend mag es für sie sein, dass Erwin die Art, wie man sich ihm gegenüber verhält, als Selbstverständlichkeit betrachtet. Svetlanas Standards von Gastfreundschaft sind verletzt.

Zu 2:

- In Deutschland werden Einladungen zum Essen geplant und explizit ausgesprochen. Die Familie wird die Menge des Essens meistens nach der Anzahl der Personen ausrichten und nicht über Bedarf zubereiten. Spontane Besuche sind nicht üblich. Hinzu kommt, dass eine Einladung zum Essen in den eigenen vier Wänden mindestens eine gute Bekanntschaft voraussetzt. Andernfalls hat der Gast das Gefühl, dem anderen etwas schuldig zu sein. Wer zum Essen eingeladen wird, bringt in Deutschland ein Geschenk oder eine kleine Aufmerksamkeit mit, zum Beispiel eine Flasche Wein oder ein paar Pralinen. Man würde aber niemals ohne vorherige Absprache einen Salat oder ein Dessert beisteuern. Denn das könnte von der Gastgeberin als Affront verstanden werden, sie hätte nicht ausreichend oder gar gut genug gekocht. Erwin und Herr Borger teilen offenbar den gleichen kulturellen Standard, insofern ist das Geschehen für beide völlig normal.
- Bei jüngeren Generationen in Deutschland herrscht eine lockerere Auffassung, als hier im Fallbeispiel geschildert. Unerwartete Besucher, die nur schnell etwas zu besprechen haben, werden durchaus spontan zum Mittagessen dazu gebeten, ohne dass eine Gegeneinladung oder ein Präsent erwartet wird.
- Je nach Region in Deutschland kann diese Situation unterschiedlich bewertet werden. In vielen Regionen Ostdeutschlands würde man die Situation ähnlich wie Svetlana bewerten. Ein spontaner Besucher würde dabei höflichst zum Mittagessen an den Tisch gebeten werden. Dies wird in der Regel vom Besucher höflich abgelehnt, aber zumindest etwas trinken muss er, um die Gastfreundschaft des Hauses zu wahren.

Zu 3:

- In Russland wäre der Gast sofort an den Esstisch gesetzt und zum Essen aufgefordert worden. Hätte der Gast keinen Appetit gehabt, hätte er der Höflichkeit wegen vermutlich trotzdem essen müssen und nicht ablehnen dürfen. Entsprechend wäre das Gespräch im Kreis der gesamten Familie abgelaufen, Erwin und Herr Borger hätten kein Nebengespräch geführt.

Zu 4:

- Svetlana könnte ihr Befremden offen zum Ausdruck bringen und nachfragen, was es mit den Verhaltensweisen auf sich hat. Zum Beispiel hätte sie sagen können: „Ich sehe, dass jemand zu Besuch gekommen ist und nicht an den

Esstisch gebeten worden ist. Ich bin darüber verwundert und frage mich, was es damit auf sich hat. Könntest du (beziehungsweise könnten Sie) mir dies bitte erläutern?“ Vermutlich würde ihr die Familie Borger die Situation erklären. Svetlana könnte berichten, wie die Situation in Russland verlaufen wäre, dann hätten vermutlich alle Beteiligten herzlich gelacht. Dabei ist die richtige Wortwahl entscheidend, da Familie Borger nicht als unhöflich oder gar geizig gelten möchte.

Fall 3: „Sie schlafen hier in der Sporthalle“

– Teilnahme an einem Theaterfestival in Deutschland

Von Irina Alimbotschka, Leiterin des Deutschen Lesesaals in der Belinski-Bibliothek in Jekaterinburg. Sie organisiert Veranstaltungen und Bücherausstellungen zu deutscher Sprache und Kultur.

Als Mitglied einer studentischen Theatergruppe in Russland, die Vorstellungen auf Deutsch gibt, reist Irina das erste Mal nach Deutschland. Sie nimmt an einem Theaterfestival in einer mittelgroßen Stadt teil, das von deutscher Seite bezahlt wird.

Als die Gruppe in der deutschen Stadt ankommt, wird sie zu einer Schule gefahren. Dort nimmt Frau Berger die Gruppe in Empfang. Sie bringt Irina und die anderen zu einer Sporthalle und sagt: „Hier ist euer Quartier. Ihr schlaft in der Sporthalle. Und wenn ihr es bequem haben wollt, nehmt euch da hinten die Turnmatten.“ Irina ist schockiert und denkt sich: „Ich habe nicht damit gerechnet, dass wir in Deutschland so wohnen müssen.“ Doch dem nicht genug. Tagsüber darf die Gruppe die Sporthalle nicht betreten, weil dort Unterricht stattfindet. Erst ab 20 Uhr dürfen die Teilnehmenden ihr Quartier beziehen. Das hat zur Folge, dass sich die Teilnehmenden viele Stunden außerhalb aufhalten müssen, keine Rückzugsmöglichkeiten haben und nach den Vorstellungen am späten Abend keine Gelegenheit zum Ausschlafen oder zur Erholung während des Tages haben. Zum Essen bekommen die Gäste aus Russland meistens Sandwiches.

Es sind noch Teilnehmende aus Polen und Litauen in der Sporthalle untergebracht. Irina ist sauer und denkt sich: „Das hier ist die totale Geringschätzung gegenüber Vertretern osteuropäischer Länder.“ Manchmal fragt sie sich, ob das nicht einfach nur unprofessionell und schlecht organisiert ist.

Fragen

1. Wie würden Sie auf einen solchen Empfang reagieren und ihn einschätzen?
2. Wie empfindet Irina die Situation? Was hatte sie erwartet? Welche ihrer Werte sind verletzt?
3. Welche Gründe kommen in Betracht, dass die Teilnehmenden des Theaterfestivals in dieser Weise untergebracht sind? Nennen Sie mehrere Hypothesen.
4. Welche Prinzipien befolgen Deutsche normalerweise bei der Vorbereitung einer Veranstaltung? Wäre der Empfang anders gewesen, wenn die Gäste nicht aus Osteuropa, sondern aus englischsprachigen Ländern oder beispielsweise aus Japan gekommen wären? Ist die Unterbringung Ausdruck der von Irina vermuteten Geringschätzung gegenüber Vertretern osteuropäischer Länder?
5. Was würden Sie a) Irina und der Gruppe einerseits sowie b) dem Organisator andererseits empfehlen, was sie in der Situation tun sollten?

Lösungsskizze

Zu 1:

- Individuelle Lösung

Zu 2:

- Irina ist sehr verärgert und sieht die Unterbringung als Ausdruck von Geringschätzung, mangelnder Gastfreundschaft und Erniedrigung an. Sie hatte eine Unterbringung auf höherem Niveau, zumindest in keiner solchen Sammelunterkunft erwartet. Hinzu kommen möglicherweise Bilder vom wohlhabenden Deutschland, die ihr eventuell in Deutschkursen, durch die Medien oder Erzählungen vermittelt worden sind. Der Gedanke, sich für ein Nickerchen auf eine Parkbank oder Wiese zu legen, würde Irina entsetzen.

Zu 3 und 4:

- Mögliche Gründe für die Unterbringung in der Schule könnten sein: Kulturschaffende müssen in Deutschland einen hohen Idealismus mitbringen, da in diesem Bereich wenig finanzielle Mittel zur Verfügung stehen. Auch von Studierenden wird erwartet, dass sie keine hohen Ansprüche haben. Eine Übernachtung in einer Sammelunterkunft kann als ein bewusst eingegangenes aufregendes Erlebnis oder Abenteuer angesehen werden. Die Unterbringung in Schulen wird auch in anderen Zusammenhängen praktiziert, beispielsweise bei Kirchentagen. Neuerdings liegt es in Deutschland sogar im Trend, unpersönliche Hotels zu umgehen und stattdessen einfache Unterkünfte zum Beispiel in Jugendherbergen oder privat auf einer Couch im Wohnzimmer zu bevorzugen, wo Menschen miteinander ins Gespräch kommen und ein Gefühl der Gemeinschaft entsteht. Dieser antikommerzielle Trend schließt das Zelten oder Couchsurfing ein, bei dem bisher nicht bekannten Menschen über das Internet Quartiere „auf einem Sofa“ kostenfrei zur Verfügung gestellt werden.
- Es ist nicht auszuschließen, aber eher unwahrscheinlich, dass sich über die Unterbringung in der Sporthalle Geringschätzung ausdrückt. Vielleicht hatten die Veranstalter erwartet, dass Vertreter osteuropäischer Länder keine großen Ansprüche haben oder junge Menschen das in einer Sammelunterkunft entstehende „Gemeinschaftsgefühl“ schätzen, was durchaus eine Stereotypisierung beinhalten würde. Wahrscheinlicher ist jedoch, dass die Organisatoren nach einer günstigen oder sogar kostenfreien Unterkunft suchten und dabei bürokratische Hindernisse überwinden mussten, bis die Einquartierung in die Sporthalle möglich wurde. Hintergrundinformationen: In Deutschland ist an staatlichen Schulen das Personal (Lehrkräfte) dem jeweiligen (Bundes-)Land unterstellt. Das Schulgebäude sowie Kulturaktivitäten werden hingegen von der jeweiligen Kommune gesteuert, wobei für die Schulen ein anderes Amt (Schulamt oder Amt für Immobilienwirtschaft) zuständig ist als für Kultur (Kulturamt).
- Sich zum Schlafen oder Ausruhen auf eine Wiese oder eine Parkbank zu legen, ist in Deutschland sehr verbreitet und gesellschaftlich akzeptiert. Plätze, an denen dies nicht gestattet ist, sind markiert. In vielen Ländern Osteuropas ist es

verboten beziehungsweise es gilt als nicht normkonform, sich einfach auf eine Wiese zu legen und ein Nickerchen zu machen. Damit werden in Osteuropa vor allem Alkoholiker oder Obdachlose assoziiert.

Zu 5:

- a. Empfehlungen an Irina und die Gruppe:
 - Irina oder die Gruppe sollten das Gespräch mit dem Organisator oder der Schule suchen, ihre Lage erklären und konkrete Verbesserungsvorschläge unterbreiten. Zum Beispiel könnten sie folgende Ich-Botschaft äußern: „Wir sind in der Sporthalle untergebracht, wo wir erst ab 20 Uhr Zutritt haben. Durch unsere späten Vorführungen brauchen wir tagsüber Erholung und Schlaf. Welche Möglichkeiten gibt es, dass wir uns auch tagsüber ausruhen können?“ Sicherlich kann eine Lösung im Kleinen gefunden werden, zum Beispiel dass tagsüber oder nachmittags ein Klassenzimmer als Aufenthalts- und Erholungsraum zur Verfügung gestellt wird, sie schon früher wieder in die Sporthalle dürfen oder eine private Unterkunft möglich ist. In der Vergangenheit waren die meisten Unterrichte in Deutschland ab 14 Uhr beendet und die Schulen dann leer. Anschließend kam allenfalls jemand zum Reinigen. Heute jedoch entstehen mehr und mehr Ganztagschulen, sodass die Unterrichte und Sportaktivitäten bis in den Abend hinein stattfinden. Manchmal werden die Hallen auch von Vereinen oder für Volkshochschulen bis in den Abend genutzt.
 - Irina und die Gruppe sollten die Motivation, die hinter der Einquartierung in die Sporthalle steht, erfahren. Dabei würde sicherlich ihre vermutete Gering-schätzung negiert werden.
 - Regelmäßig organisierte und institutionalisierte Gesprächs- und Feedbackrunden bieten Anlass, Probleme und Wünsche zu benennen und gemeinsame Lösungen zu finden. Nicht anzuraten wäre es, dass die Teilnehmenden ihre Kritik erst in der Abschlussevaluierung äußern. Um die Organisatoren von Veranstaltungen nicht vor den Kopf zu stoßen oder als unhöflich zu gelten, wird in Russland – wenn überhaupt – Kritik erst am Ende oder einige Zeit nach der Veranstaltung ausgesprochen. Dies würde bei der deutschen Seite auf großes Unverständnis und starke Verärgerung stoßen, da man interessiert ist, einen Mangel zeitnah abzustellen und eine für alle Beteiligten zufriedenstellende Situation zu erzielen.
- b. Empfehlungen an die Organisatoren:
 - Die Organisatoren gehen von Studierendengruppen aus, die flexibel und mit nicht so hohen Ansprüchen an dieser Art Festival teilnehmen. Da es sich jedoch um internationale Gruppen handelt, wäre ein Briefing der Teilnehmenden per E-Mail über Unterkunft und Verpflegung empfehlenswert, damit diese sich auf die Umstände vorbereiten können. Fotos und Links zum Veranstaltungsort würden ebenso dazu beitragen, die Teilnehmenden zu sensibilisieren und mental vorzubereiten. Auch nicht alle Studierenden aus Deutschland würden gern un-vorbereitet in diese Situation gebracht werden.

- Generell gibt es bei internationalen Camps in regelmäßigen Abständen Gesprächsrunden, bei denen die Beteiligten ihre Eindrücke austauschen sowie Wünsche und Probleme besprechen und Lösungen finden können.

Fall 4: „Also dafür bin ich nicht nach Russland gekommen“
– Willkommenskultur an einer Hochschule sieht anders aus

Der Fallgeber ist deutscher Wissenschaftler und arbeitet für ein renommiertes Forschungsinstitut in Deutschland. Für seine Forschungsprojekte ist er häufig an ausländischen Universitäten tätig.

Florian (Spitzname „Flo“), 35 Jahre, kommt als Gastforscher aus Deutschland an eine Universität in Russland. Er ist Juniorprofessor, ein international renommierter Wissenschaftler, kann seine Arbeitsinhalte frei gestalten (er ist sein eigener Chef) und hat nach vielen Forschungsaufenthalten in Westeuropa und den USA die Einladung für einen Forschungsaufenthalt an einer russischen Hochschule angenommen. Die russische Professorin Ilona, 58 Jahre, wurde ihm von einer russischen Kollegin empfohlen, die er auf einer Konferenz kennenlernte.

Heute hat er das erste Treffen mit Ilona, seiner Hauptansprechpartnerin. Mit dabei ist Nastja, eine russische Masterstudentin, die ihm in der Eingewöhnungsphase helfen soll. Das Treffen findet auf Englisch statt, da Flo sehr wenig Russisch spricht.

Nach einer kurzen Begrüßung wendet sich die Professorin zunächst Nastja zu, die ein Problem mit ihren Zähnen hat. Die Professorin ruft eine ihr bekannte Zahnärztin an und schickt Nastja weg. Danach geht es zwischen ihr und Flo um organisatorische Dinge, zum Beispiel, wie lange es dauert, bis das Arbeitsvisum eintrifft, ob der Ausweis für den Zutritt zum Gebäude fertig ist und so weiter.

Flo hatte Ilona im Vorfeld der Reise seinen Lebenslauf, ein Motivationsschreiben und alle anderen notwendigen Dokumente geschickt. Nun stellt er fest, dass sie seine Unterlagen nicht gelesen hat. Als Flo versucht, ihr etwas über seine Forschungsinteressen zu berichten, wird er unterbrochen. Ilona gibt zu verstehen, dass ihr bekannt sei, dass er mit hervorragenden Referenzen und von einem namhaften Forschungsinstitut komme, was ihr sehr wichtig erscheint. Flo jedoch ist dieser Umstand in diesem Zusammenhang völlig belanglos.

Während des Gesprächs werden zwei weitere Studenten hineingewinkt und dürfen sich setzen. Sie stellen sich nicht vor und sagen auch sonst nichts. Auch Flo wird nicht vorgestellt. Dieser ergreift selbst die Initiative, stellt sich vor und versucht, mit den Studenten eine Unterhaltung zu beginnen.

Ilona beendet das Gespräch zügig. Flo hat wenig sagen können und wenn, wurde er ständig unterbrochen. Es war eher ein Monolog der anderen Seite. Flo denkt sich: „Also dafür bin ich nicht nach Russland gekommen.“

Fragen

1. Wie erlebt Flo die Situation? Welche Erwartungen hat er an das Gespräch mit Ilona? Was genau irritiert ihn? Welche seiner Werte und Standards sind verletzt worden? Was meint Flo mit „Also dafür bin ich nicht nach Russland gekommen“?
2. Wie erlebt Ilona die Situation? Welche Unterschiede zwischen dem deutschen und russischen Hierarchieverständnis und in der Prestigeorientierung kommen in der Situation zum Ausdruck?
3. Wie erklären Sie die vielen Störungen beziehungsweise Unterbrechungen während des Gesprächs? Was ist die Perspektive von Ilona dazu? Was ist die Perspektive von Flo dazu?
4. Angenommen, die Rollen wären vertauscht, Ilona wäre Gastprofessorin in Deutschland und Flo ihr Ansprechpartner, wie würde die Situation dann aussehen und das Gespräch verlaufen?
5. Was kann Flo tun, um mit der Situation umzugehen? Was braucht Flo, um sich an der russischen Hochschule wohlfühlen? Was empfehlen Sie ihm, wie er sich einleben kann?

Lösungsskizze

Zu 1:

- Flo hat das Gefühl, dass ihm die Professorin weder Interesse noch Respekt entgegenbringt und es sogar an persönlicher Wertschätzung mangelt. Er fühlt sich nicht ernst genommen. Dies kommt aus seiner Sicht unter anderem darin zum Ausdruck, dass sie nicht auf das Gespräch vorbereitet ist, die Unterlagen nicht gründlich gelesen hat, ihn unterbricht und das Gespräch durch die Anliegen Anderer gestört wird. Ilona steuert den Ablauf der Situation. Dies widerspricht der Erwartung von Flo, sich mit ihr auf Augenhöhe (von Professor zu Professorin) kennenzulernen und zu unterhalten. Er fühlt sich durch sie wie ein Student behandelt. In dem Satz „Also dafür bin ich nicht nach Russland gekommen“, drückt sich seine Enttäuschung aus. Des Weiteren hat er die Gastdozentur freiwillig gewählt und hatte auf einen positiven und herzlichen Empfang gehofft.

Zu 2:

- Für Ilona ist es vorrangig, für Flo alle bürokratischen Angelegenheiten (Organisation von Ausweisen, Genehmigungen und so weiter) zu erledigen, um somit seinen Status in Russland zu sichern. Schon kleine Fehler könnten seinen Aufenthalt in Russland gefährden oder es käme zu hohen Geldstrafen, gerade wenn es um Anmeldung und Anstellung eines Ausländers an einer Hochschule geht. Flo wirkt in ihren Augen unhöflich, als er dem einen oder anderen organisatorischen Hinweis mit Gleichgültigkeit und ohne Anerkennung ihrer Bemü-

hungen begegnet. Flo weiß ihre Aufwendungen nicht zu würdigen oder deren Wichtigkeit für das Leben in Russland nicht einzuschätzen.

- Da Flo kaum Russisch spricht, ist es für Ilona selbstverständlich, Flo eine Ansprechpartnerin zur Seite zu stellen. Mit ihrem Arbeitspensum und ihrer beruflichen Position wäre es in Russland (genauso wie in Deutschland) nicht angebracht, dass sie die vielen administrativen Dinge selbst erledigt.
- Aus Sicht der Professorin, für die hohe Machtdistanz ein selbstverständlicher Orientierungsstandard ist, würdigt Flo nicht genügend ihre Position und ihr Alter. So verhält sich Flo in ihren Augen respektlos, als er sich selbst gegenüber den beiden Studenten vorstellt. Ihm ist Ilonas Stellung in der Hierarchie gleichgültig, wichtiger ist ihm die Person, was Ilona vermutlich als despektierlich ansieht.
- Obwohl man sich in Russland im Vergleich zu Deutschland selten mit dem Titel anredet, wird einer Professorin oder einem Professor großer Respekt entgegengebracht. Dies gilt grundsätzlich auch gegenüber einem Professor oder Forscher aus Deutschland. Eine große Rolle spielt aber auch das Alter. Da Flo noch recht jung ist, kann sein Alter zu einer respektloseren Haltung ihm gegenüber führen oder bei Ilona „mütterliche Verhaltensweisen“ wach rufen.
- Anstelle der tatsächlichen Leistung und des wissenschaftlichen Werdegangs hat Ilona bei der Durchsicht der Unterlagen nur die Referenzen gelesen und auf das Renommee der Hochschule geachtet. Darin spiegelt sich eine hohe Prestigeorientierung wieder. Flo hingegen scheint Prestige nur um seiner selbst willen irrelevant.

Zu 3:

- In Russland laufen Dinge häufig parallel ab, Termine können nicht immer pünktlich eingehalten werden, dafür werden die Dinge oft spontan besprochen und geklärt. Ebenso ist das Verhältnis von Lehrenden und Studierenden viel enger als in Deutschland. Persönliche Beziehungen sind in der Arbeitswelt unverzichtbar. So erklärt es sich, dass während des Gesprächs Studierende eintreten dürfen oder sich die Professorin um einen Zahnarzttermin ihrer Studentin kümmert. Für Flo wirken ein solches Zeitverständnis sowie die Vermischung beruflicher und privater Angelegenheiten befremdlich. Hier sollte er umdenken, denn gute persönliche Beziehungen können ihm in Russland von Vorteil sein. Vielleicht bekommt auch er mal Zahnschmerzen und dann ist die Vermittlung durch die Professorin an einen kompetenten Zahnarzt von großem Wert.

Zu 4:

- Flo würde Ilona freundlich und ungestört (mit verschlossener Tür) in seinem Büro empfangen. Vermutlich bekäme Ilona einen Kaffee (keinen Tee) angeboten. Flo würde mit Ilona etwas Small Talk über ihre Anreise und Unterkunft machen. Anschließend würde er sich über ihre Forschungsinteressen und -vorhaben unterhalten und wie er sie dabei unterstützen kann. Es würden wechselseitige Erwartungen ausgetauscht und Rollen für die nächsten Wochen ausge-

handelt werden. Leitend wären die Fragen: Wie wollen wir zusammenarbeiten? Worum geht es in der Sache?

- In Deutschland geht man von einer gewissen Selbstständigkeit aus und würde eher nicht auf die Idee kommen, dem Gastdozenten eine Assistentin zur Seite zu stellen. Im Gegenteil: Der Gast könnte dies als unhöflich empfinden, da entmündigend wahrnehmen.

Zu 5:

- Hier einige Empfehlungen: Es wäre wünschenswert, dass Flo insgesamt mehr Gelassenheit gegenüber den russischen Verhaltensweisen entwickelt und diese positiv umdeutet (das heißt deren Vorteile sieht). Das Verhalten der Professorin sollte er keinesfalls persönlich nehmen. Stattdessen könnte er bei der Professorin um ein Gespräch unter vier Augen bitten, um persönliche oder vertrauensvolle Dinge mit ihr zu besprechen. Im Nachhinein könnte er noch einmal zu ihr gehen, über sein Unbehagen sprechen und seine Wünsche offen ansprechen, beispielsweise dass er sich gewünscht hätte, dass sie seine Unterlagen durchliest und sich besser auf das Treffen vorbereitet. Dabei sollte er ihr zunächst Anerkennung für ihren Aufwand entgegenbringen, der nicht zu unterschätzen ist, beispielsweise mit den Worten: „Ich möchte mich sehr herzlich bei Ihnen bedanken, dass Sie mich bei den gesamten Vorbereitungen unterstützt haben, vor allem bei den vielen administrativen Angelegenheiten. Ich kann mir gut vorstellen, was das für ein Aufwand war, die vielen Papiere zu organisieren. Danken möchte ich Ihnen auch dafür, dass Sie mir mit Nastja eine sehr kompetente Studentin zur Seite gestellt haben. Sie ist wirklich eine große Hilfe.“ Das Loben von Studierenden wird direkt auf die Leitung bezogen. Das Finden einer persönlichen Ebene mit der Professorin würde Flo sehr helfen, Offenheit und Verständnis für seine Wünsche und Vorstellungen zu erzielen. Wenn es zu einer guten Zusammenarbeit kommen soll, ist es wichtig, dass die Beteiligten ihre Erwartungen aneinander klären.

Fall 5: „Zuerst bezahlen, dann zapfen!“ – Irritationen an einer Tankstelle

Von Dr. Elena Rüden, Dozentin für Interkulturelle Kompetenz. Sie lebt und arbeitet in Köln.

Horst will seine angeheirateten Verwandten in Smolensk besuchen. Er spricht gut Russisch und ist schon öfter auf russischen Straßen Auto gefahren.

Gerade ist er in Moskau gelandet. Seine Schwiegermutter Marina holt ihn vom Flughafen ab. Da die Strecke nach Smolensk rund 435 Kilometer lang ist, schlägt Horst vor, dass sie sich mit dem Fahren abwechseln. Dann setzt sich Horst ans Steuer und Marina nimmt auf dem Beifahrersitz Platz.

Als der Tank fast leer ist, fährt Horst die nächste Tankstelle an. Er bleibt zuerst im Auto sitzen. Marina verlässt den Wagen, steckt den Zapfhahn in die Tanköffnung und geht zum Tankstellenbetreiber, um zu bezahlen. Nach einigen Minuten steigt Horst aus dem Wagen, steckt den Zapfhahn zurück in die Halterung und dreht die Tankklappe zu. Die Schwiegermutter setzt sich zurück ins Auto und sie fahren los. Nach fünf Minuten stellt Horst fest, dass der Tank fast leer ist. Eine Rückkehr ist nicht möglich, weil sie sich auf einer Autobahn befinden. Zum Glück ist die nächste Tankstelle nicht weit.

Horst wendet sich an Marina und fragt, was los ist. Dabei erfährt er, dass in Russland der Grundsatz gilt: „Zuerst bezahlen, dann zapfen.“ Erst nach dem Bezahlen der Rechnung mit genauer Angabe der Liter schaltet die Kassiererin den Zapfhahn ein. Es stellt sich heraus, dass Horst den Zapfhahn zu früh aus der Tanköffnung genommen und das Auto kein Benzin getankt hat.

Marina fragt Horst, warum er den Zapfhahn voreilig zurückgehängt hätte. Horst erwidert, dass er nur helfen wollte und dachte, dass das Tanken bereits stattgefunden hätte. Er ging davon aus, dass das Benzin – wie in Deutschland üblich – erst nach dem Tanken bezahlt wird. Marina entgegnet: „Der Nachfolger hat sich bestimmt gefreut!“

Die Stimmung ist getrübt. Marina ist alles andere als begeistert, dass sie doppelt bezahlen musste. Horst ist dieses Ereignis peinlich und unangenehm. Während der weiteren Fahrt sprechen sie kein Wort mehr miteinander.

Fragen

1. Was genau ist Horst peinlich und unangenehm?
2. Was hat Horst motiviert, das Zapfen selbst in die Hand zu nehmen? Was wäre der übliche Ablauf in Russland gewesen? Was motiviert die Tankbetreiber in Russland, die Ware erst nach Bezahlung frei zu geben?

3. Haben Sie bereits Erfahrungen gemacht, dass Sie in einem fremden Land Fehler gemacht haben? Wie haben Sie diese bemerkt und wie sind Sie mit diesen umgegangen?
4. Was empfehlen Sie Horst und seiner Schwiegermutter, wie sie über das Missverständnis sprechen und wieder in einen guten Kontakt kommen können?

Lösungsskizze

Zu 1:

- Horst kann diese Situation aus zweierlei Gründen als peinlich und unangenehm erleben. Zum einen musste seine Schwiegermutter zwei Tankladungen bezahlen, hat aber nur eine bekommen. Er hat ihr unnötige Kosten verursacht. Es ist unangenehm, der Verwandtschaft, bei der man zu Besuch ist, einen solchen Ärger zu bereiten. Zum anderen könnte sein Verhalten als „Dummheit“ ausgelegt werden und es gehört zu den normalen menschlichen Reaktionen, sich für solche Fehler zu schämen.

Zu 2:

- Horst geht davon aus, dass in Russland der Tankvorgang mit Selbstbedienung genauso wie in Deutschland abläuft: erst tanken, dann zahlen. Doch in Russland ist es genau umgekehrt: erst zahlen, dann tanken. Die Handlungsabfolge, „Skript“ genannt, ist also eine andere. Hinweis: In einer gewöhnlichen Mann-Frau-Konstellation würde der Mann die Rechnung übernehmen. Doch da Horst zu Besuch ist und die Rolle des Gastes einnimmt, kommt dieser Handlungsablauf hier nicht in Frage.
- Misstrauen und schlechte Erfahrungen mögen die Tankbetreiber in Russland motivieren, die Ware erst nach Bezahlung freizugeben. Dass Menschen Autos betanken und dann nicht die Rechnung bezahlen, kommt in Deutschland zwar auch vor, doch wird dies durch Überwachungskameras aufgedeckt und die Polizei ermittelt. Anhand des Kennzeichens kann dem Fahrer schnell aufgespürt werden und ihm droht eine Geldstrafe. Dies ist abschreckend genug, sodass Betrugsabsichten fast aussichtslos sind.
- Horst möchte den Tankvorgang mit unterstützen, indem er das Zapfen übernehmen und damit seiner Schwiegermutter eine Gefälligkeit erweisen will. Allerdings bekommt er anstatt Lob für seine Hilfe ein saures Gesicht der Schwiegermutter und erntet ein mehrdeutiges Schweigen. Marina versteht nicht, weshalb Horst so gehandelt hat, wie er gehandelt hat.
- Kritisch an dem Ereignis sind also zweierlei Punkte: Das deutsch-russische Missverständnis in der Handlungsabfolge beim Tanken und der schwierige Umgang mit diesem Ereignis im Anschluss.

Zu 3:

- Individuelle Lösung

Zu 4:

- Horst sollte sich entschuldigen, möglichst mehrmals, damit die Entschuldigung als glaubwürdig wahrgenommen wird. Außerdem sollte er darüber berichten, wie das Missverständnis zustande kam. Wenn seine Schwiegermutter den Tankvorgang in Deutschland nicht kennt, wird sie nicht wissen, weshalb es so gelaufen ist, wie es gelaufen ist. Horst steht also in der Pflicht, für Klarheit zu sorgen.
- Vielleicht könnte Horst Marina auch Positives berichten: Wie sehr es ihm in Russland gefällt. Und er sollte ihr große Anerkennung dafür aussprechen, dass sie ihn am Flughafen abgeholt hat. Das ist ein großes Entgegenkommen und Beweis für Gastfreundschaft. Es ist davon auszugehen, dass Marina die Strecke von Smolensk nach Moskau allein zurückgelegt hat und sie damit bereits Strapazen auf sich genommen hat, ihre Gastfreundschaft zu beweisen. Horst könnte aus Höflichkeit anbieten, die Tankrechnung zu ersetzen. Das würde ihn aus Sicht der Schwiegermutter aufwerten. Allerdings sollte er damit rechnen, dass sie dies ablehnen wird, denn Horst ist Gast und genießt damit alle Annehmlichkeiten russischer Gastfreundschaft.

Fall 6: „Na, die sind aber frech!“

– Verwunderung über die Klagen deutscher Transsib-Reisender

Von Aljona Nossowa, Diplom-Dolmetscherin. Sie arbeitet als freiberufliche Dolmetscherin und Stadtführerin in Jekaterinburg.

Aljona arbeitet seit vielen Jahren als Stadtführerin für deutsche und russische Reisegruppen in Jekaterinburg. Nicht zuletzt aufgrund mehrerer Aufenthalte in Deutschland spricht sie hervorragend Deutsch.

Gestern ist eine Touristengruppe aus Westdeutschland mit der Transsibirischen Eisenbahn in der Stadt angekommen. Die Gruppe im Rentenalter hat in einem Hotel übernachtet, das Einheimische als eines der besten am Platz ansehen. Am Morgen nimmt Aljona die Gruppe in Empfang und begleitet sie in einen Bus, der speziell für die Stadtrundfahrt organisiert worden ist.

Während der Fahrt zur ersten Sehenswürdigkeit wenden sich einige Gruppenmitglieder immer wieder an Aljona und beklagen sich zum Beispiel über das Wackeln im Zug, das trübe und regnerische Wetter, den großstädtischen Verkehrslärm und die Fahrweise des Busfahrers. Später beschwerten sich einige Gruppenmitglieder über das Frühstück im Hotel (keine Brötchen, sondern warmes Essen und Fleischgerichte am Morgen; zu wenig Auswahl für Vegetarier) und sie regen sich darüber auf, dass die Bedienung im Restaurant kein Englisch spricht. Außerdem berichten sie verärgert von unangenehmen Erlebnissen in anderen russischen Städten. So erzählt eine Frau: „Der Zug hatte große Verspätung und das Wetter war alles andere als schön. Ausgerechnet das Museum XY, das wir unbedingt sehen wollten, war an diesem Tag geschlossen. Und das Schlimmste war, dass wir die Stadtführerin kaum verstehen konnten, weil ihr Deutsch so schlecht war. Das war wirklich blöd.“

Aljona ist über das Verhalten empört und denkt sich: „Na, die sind aber frech!“ Und sie fragt sich: „Warum sind diese Touristen so unzufrieden? Sie haben doch ihre Reise mit der Transsib freiwillig gebucht und es geht ihnen doch eigentlich sehr gut.“

Was Aljona besonders verwundert, ist, dass ihre Erfahrungen mit deutschen Gruppen höchst unterschiedlich sind. Erst letzte Woche führte sie eine Gruppe ostdeutscher Rentnerinnen und Rentner durch dieselbe Stadt, welche sie ganz im Gegenteil als „pflegeleicht, flexibel und verständnisvoll“ empfunden hat. Aus Aljonas Sicht waren diese Menschen den russischen Touristen viel ähnlicher.

Fragen

1. Was meint Aljona mit: „Na, die sind aber frech!“? Über welche Verhaltensweisen der westdeutschen Touristen ist sie befremdet?
2. Weshalb verhalten sich die Touristen aus Westdeutschland so, wie sie sich verhalten? Welche Werte und Orientierungsstandards kommen darin zum Ausdruck?
3. Was meint Aljona, wenn sie russische und ostdeutsche Gruppen als „pflegeleicht, flexibel und verständnisvoll“ beschreibt? Was genau ist an ihnen im Vergleich zu westdeutschen Gruppen anders? Weshalb ist dies so?
4. Was kann Aljona tun, wenn deutsche Touristen jammern und meckern?

Lösungsskizze

Zu 1:

- Aljona ist über die Klagen, Beschwerden und das Jammern der westdeutschen Touristen befremdet. Sie versteht dieses Verhalten als Kritik an der eigenen Person und an Russland, worin sich ein verletzter Nationalstolz wiederfinden könnte. Die Kritik belastet sie emotional auch deshalb, weil die eigentlich gute Stimmung durch die Klagen der Touristen in eine negative umschlägt.
- Nach russischen Gepflogenheiten wird Kritik nicht so direkt geäußert. Im russischen Alltag ist es üblich, Schwierigkeiten herunterzuspielen, sich mit den Gegebenheiten abzufinden, Widrigkeiten in Kauf zu nehmen oder mithilfe anderer nach Möglichkeiten zu suchen, sich mit diesen zu arrangieren. Menschen in Russland betrachten sich selbst oftmals als Opfer der Umstände.
- Eine weitere Erklärung für Aljonas Befremden könnte sein, dass russische Durchschnittsbürger keine hohe Dienstleistungsorientierung erwarten und sich somit auch nicht beklagen.

Zu 2:

- In dem Verhalten der westdeutschen Touristen kommen verschiedene Werte und Bedürfnisse zum Ausdruck: der Wunsch nach guter Planung, Effizienzstreben, direkter Kommunikation, ehrlichem Feedback und die Erwartung eines guten Preis-Leistungs-Verhältnisses: Man möchte in kurzer Zeit viel sehen. Die Touristen übertragen die ihnen aus Deutschland gewohnten Orientierungsstandards auf das Leben in Russland und sind sich offenbar nicht bewusst, dass sie sich in einem anderen kulturellen Kontext bewegen, der von ihnen Toleranz, Flexibilität und Anpassungsbereitschaft erfordert.
- Eine Erklärung für das Verhalten der Touristen könnte auch darin liegen, dass sie ihre Reise mit falschen Erwartungen angetreten haben: Sie dachten, dass die Reise genauso stattfinden würde, wie sie es sich gedanklich ausgemalt hatten. Sie hatten nicht einkalkuliert, dass es zu Widrigkeiten in der Organisation, veränderten Zeitabläufen und anderen Klimabedingungen kommen könnte – so wie es beim Reisen in andere Länder im Allgemeinen üblich ist.

- In dem Verhalten der Touristen kommt einerseits ein gewisses Anspruchsdenken, aber auch die Zwiespältigkeit vieler Deutscher zum Ausdruck: Einerseits will man allen Komfort, andererseits fährt man mit der Transsib, um etwas Abenteuerliches zu erleben.

Zu 3:

- Ostdeutsche und russische Gruppen haben gemeinsam, dass sie die Tugend der Bescheidenheit sowie sozialistische Erfahrungen beziehungsweise Traditionen aus eigener Erinnerung kennen. Zumindest bei Menschen im Rentenalter sind häufig Verhaltensweisen anzutreffen, die darin bestehen, nicht zu klagen, sondern sich auch mit widrigen Umständen zu arrangieren. Aus dem früheren sozialistischen Alltag heraus zeigen diese Menschen mehr Flexibilität: Sie passen sich neuen Gegebenheiten an, halten an einem einmal gefassten Plan nicht bedingungslos fest, sondern wandeln diesen den situativen Notwendigkeiten nach ab.

Zu 4:

- Ganz wichtig ist, dass Aljona die Klagen nicht persönlich nimmt, das heißt nicht auf die eigene Person bezieht. Sie sollte Ruhe bewahren, ihren inneren Frieden schließen und gesunde Grenzen setzen beziehungsweise verteidigen, wenn die Klagen überhand nehmen.
- Den Klagen kann sie mit Empathie begegnen, zum Beispiel: „Ich sehe, Sie sind durch die Zugfahrt sehr gestresst.“ Dabei kann Aljona den deutschen Touristen auch ihre Zwiespältigkeit widerspiegeln, zum Beispiel: „Ich höre heraus, dass Sie enttäuscht darüber sind, dass sie das Museum nicht besuchen konnten, doch gleichzeitig hat es Ihnen auch gefallen, dass Sie etwas Zeit für sich zum Erholen hatten.“
- Die in den Klagen zum Ausdruck kommenden Verunsicherungen und die Unzufriedenheit kann die Stadtführerin durch Ausstrahlen von Gelassenheit und Zuversicht auffangen und so in neue Sicherheit umwandeln. Wenn sie den Touristen einen leichten und unbeschwerten Umgang mit Widrigkeiten vermittelt, an deren Abenteuerlust appelliert und Humor einbringt, wird sie die deutsche Gruppe sicherlich sehr schnell auf ihre Seite bringen.
- Nicht zuletzt kann die Stadtführerin versuchen, den Touristen realistische Bilder über Russland zu vermitteln und auf diese Weise falschen oder stereotypen Vorstellungen Wissen und unmittelbare persönliche Erfahrungen entgegenzusetzen.

Anmerkung zum Fall: In der nachfolgenden Übersicht sind mögliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Denken und Verhalten deutscher und russischer Touristen gegenübergestellt, die als Interpretationshilfe dienen können.

Alter, Herkunft, Verkehrsmittel

Deutsche Touristen	Russische Touristen
• Durchschnittsalter über 40 Jahre	• Durchschnittsalter über 40 Jahre
• Menschen aus verschiedenen Regionen Deutschlands	• Menschen aus verschiedenen Regionen Russlands
• Reisen mit der Transsibirischen Eisenbahn	• Reisen mit dem Bus oder Zug

Interpretationshilfe für kulturelle Unterschiede auf der Skala Zufriedenheit – Unzufriedenheit

Deutsche Touristen	Russische Touristen
Niedrige Zufriedenheit <ul style="list-style-type: none"> starke Neigung zu Kritik und Pessimismus, wirkt aus russischer Sicht übertrieben Beispiele und Anlässe für Unzufriedenheit <ul style="list-style-type: none"> „Das Wackeln im Zug ist entsetzlich.“ (müde vom Wackeln) „Die Reise ist stressig.“ (physischer Stress wegen Zeitverschiebung, anderem Essen, umfangreichem Programm und so weiter) „Das Wetter ist nicht schön.“ (keine Sonne) „Wir steigen nicht aus.“ (es regnet leicht oder es herrscht während der Stadtführung kühles Wetter) „Sie sind zu schnell, wir können nicht so schnell laufen.“ „Wir hören Sie nicht!“ (die Stadtführerin ohne Mikrofon ist aufgrund des Verkehrslärms kaum zu verstehen) „Das Mikro funktioniert nicht! Sprechen Sie lauter!“ (im Bus mit 30 Touristen) „Es ist zu laut hier.“ (zum Beispiel in einer Straße mit viel Verkehr) „Wir sind voll der Sonne ausgesetzt.“ (kein Schatten während der Stadtführung) „Der Fahrer fährt gefährlich!“ „Es ist nicht ganz sauber.“ (die Kaffeemaschine, der Fußboden im Hotel und so weiter) „Das Hotel ist teuer!“ „Die Aussicht vom Balkon des Hotels ist alles andere als schön.“ „Der Service im Hotel ist nicht ok.“ (der Papierkorb wurde nicht geleert, Frühstück gibt es erst ab 7 Uhr und nicht früher) „Das Essen ist nicht warm genug.“ „Das Essen schmeckt komisch.“ „Im Zimmer ist es zu warm.“ 	Hohe Zufriedenheit <ul style="list-style-type: none"> starke Neigung zu Resignation und zur Unterbreitung der Schwierigkeiten nach dem Motto „Macht nichts!“

Deutsche Touristen	Russische Touristen
<ul style="list-style-type: none"> • „Die Zimmernachbarn im Hotel sind zu laut.“ • „Im Zimmer riecht es nicht gut.“ 	
Dynamik Erleben Unzufriedenheit als negative emotionale Belastung → Frustration → gesteigerte Unzufriedenheit → viel Wind um Nichts machen → fühlen sich im Stress und setzen ihre Umgebung unter Druck → latente/offene Spannungen und Konflikte mit aggressivem Unterton → sehnen sich nach Entlastung Was die russischen Touristen in Ordnung finden oder womit sie sich abfinden, kann aus Sicht deutscher Touristen eine „Katastrophe“ sein.	Dynamik globales Denken (unwichtige Kleinigkeiten spielen keine große Rolle) und Optimismus als Grundlage, der Welt und dem Alltag zu begegnen → Negatives wird durch eine positive Brille gesehen, Humor → persönlicher Ausgleich → unermüdliche Geduld, Toleranz im Alltag, Zufriedenheit und Demut viel Lob, wenig Kritik
Anspruch der Touristen und Auswirkungen Die deutschen Touristen haben gewisse Hemmungen, um etwas zu bitten. Wird aber nach etwas verlangt, besteht der Anspruch, dass dies jetzt und sofort umgesetzt wird. hohe Ansprüche an Qualität und Service hoher Komfortanspruch Viele WARUM-Fragen im Zusammenhang mit Kulturschocksymptomen: „Warum ist das so?!“, „Warum kann man nicht mit Euro bezahlen?“ und so weiter → Intoleranz und ausgeprägter Ethnozentrismus im Alltag (Ablehnung des „russischen Systems“) → Frustration → negative Emotionen → innerer Konflikt → Entfremdung, widersprüchliche Eindrücke	Anspruch der Touristen und Auswirkungen Die russischen Touristen haben gewisse Hemmungen, nach etwas zu verlangen. Wenn um etwas gebeten wird, dann erst nach langem Überlegen. geringere Ansprüche (bei den Durchschnittstouristen) WARUM-Fragen im Zusammenhang mit Interesse an lokalen Gegebenheiten → Steigerung beziehungsweise Erweiterung des Heimatgefühls, positiver Gesamteindruck
Orientierungsstandard betonter Individualismus Verhaltensweisen bei Unwägbarkeiten und erlebter Unzufriedenheit offen seine Meinung sagen, Direktheit, Ablehnung, kein Verständnis, Ärger, Beschwerden (in mündlicher und schriftlicher Form)	Orientierungsstandard Bestätigung durch die Gemeinschaft Verhaltensweisen bei Unwägbarkeiten negative Meinungen verschweigen, Konzentration auf das Wesentliche, Anpassung, Verständnis, Resignation; Beschwerden finden nur in gravierenden Fällen statt und wenn, dann eher mündlich („unter uns gesagt“) als schriftlich
Empfehlungen für die Reiseleitung <ul style="list-style-type: none"> • positive Einstellung zum Umgang mit deutschen Touristen entwickeln • Konflikte durch möglichst perfekte Planung und Organisation vermeiden • einwandfreien Service bieten • Grenzen setzen • Optimismus und innere Ruhe bewahren • Zuversicht ausstrahlen 	Empfehlungen für die Reiseleitung <ul style="list-style-type: none"> • Emotionen Raum geben, sich empathisch zeigen • Aufgeschlossenheit und Beredsamkeit für die Programmgestaltung nutzen • auf spontane Ideen eingehen • das Programm flexibel anpassen • Geselligkeit und Kontaktfreudigkeit ausstrahlen • Unwägbarkeiten durch Querdenken lösen

Deutsche Touristen	Russische Touristen
<ul style="list-style-type: none"> • diplomatisch sein (Takt und Taktgefühl haben) • Programmhefte, Karten, Stadtpläne und statistische Zahlen zur Hand haben • auf Klagen und Unzufriedenheit mit Empathie reagieren 	<ul style="list-style-type: none"> • enzyklopädisches Wissen besitzen (von einem Fachthema zum anderen springen und auf schwierige Fragen souverän antworten können, sich für Ergänzungen und Diskussionen bereit halten) • für Unvorhergesehenes und spontane Überraschungen bereit sein • sich am Ende offen für einen Umtrunk oder eine Einkehr in ein Lokal zeigen

Interpretationshilfe für kulturelle Unterschiede auf der Skala Flexibilität – Inflexibilität

Deutsche Touristen	Russische Touristen
Geringe Flexibilität	Hohe Flexibilität
Zeitverständnis Pünktlichkeit muss sein! Es gilt: 15-30 Minuten Reserve zu haben (vor der Stadtführung und vor der Abfahrt). Angst, sich zu verspäten, den Zug oder den Flug zu verpassen.	Zeitverständnis In Russland kommen die Leute auf die letzte Minute oder später – eine Stadtführung beginnt kaum pünktlich, eher 15-30 Minuten später als geplant, die Reiseleitung muss auf einzelne Personen oder die ganze Gruppe warten, die Zeit am Flughafen ist oft knapp.
Orientierung am Plan Wenn etwas schief geht (nicht nach Plan), kommt es sofort zur Verunsicherung → Spannung → Stress → Hektik → Panik Die deutschen Touristen vermeiden Stress und komplizierte Lösungen (Umwege). Wenn es in der Nähe kein gutes Restaurant gibt, fahren sie nicht mit der U-Bahn ins Stadtzentrum (2 U-Bahnstationen), sondern bleiben im Hotel und gehen dort ins Restaurant. Wenn es keinen passenden Bankautomaten gibt, fragen die Deutschen nicht nach einer Bank in der Umgebung und werden auch nicht selbst nach einer suchen.	Orientierung an der Situation Wenn etwas schief geht (nicht nach Plan), bleiben die Menschen ruhig, entspannt und locker. Russen sind Stress gewohnt und produzieren diesen manchmal sogar selbst. Sie sind extreme Lebensweisen gewohnt. Umwege halten sie anpassungs- und leistungsfähig sowie geistig und körperlich fit.
Orientierungsstandards Planung und Pflichtbewusstsein! Verabredungen, Verkehrsregeln und sonstige Regeln werden eingehalten (starke Regelerorientierung).	Orientierungsstandards Orientierung an der Situation (hohe Anpassungsfähigkeit und Flexibilität im Alltag). Das Verschieben und Nichteinhalten von Verabredungen sowie eine flexible Auslegung von Regeln sind an der Tagesordnung (Regelrelativierung).

Interpretationshilfe für kulturelle Unterschiede auf der Skala Sparsamkeit – Großzügigkeit

Deutsche Touristen	Russische Touristen
Sparsamkeit <p>Nach dem Motto „Geiz ist geil“ (ein bekannter Werbespot in Deutschland) legen viele deutsche Touristen Wert auf einen sparsamen Umgang mit Geld. Statt Mittag oder zu Abend zu essen, werden Sehenswürdigkeiten besichtigt (geistige Kost), statt einer Stadtrundfahrt mit dem Bus oder mit dem Auto werden öffentliche Verkehrsmittel als eine günstigere Variante benutzt und ein Stadtrundgang wird bei jedem Wetter unternommen.</p>	Lockerer Umgang mit Geld <p>Eine der häufigsten Fragen bei der Stadtrundfahrt lautet: „Wo kann man gut essen gehen?“</p>
Einkaufen und Souvenirs <p>Deutsche kaufen gerne billig oder günstig ein. Viele kaufen keine Souvenirs mit den Gründen, „kein Platz im Koffer oder Zuhause“ zu haben. In Deutschland ist ein minimalistischer Einrichtungsstil modern und verbreitet, nach dem man sich in der Wohnung auf die allerwichtigsten Möbel begrenzt.</p>	Einkaufen und Souvenirs <p>Eine der wichtigsten Fragen russischer Touristen lautet: „Wo kann man Souvenirs kaufen?“ Es werden verschiedene Mitbringsel für die ganze Familie und Freunde gekauft.</p>
Trinkgeld <p>Deutsche Touristen geben der Reiseleitung nach der Stadtführung ein Trinkgeld, die Höhe ist individuell.</p>	Trinkgeld <p>Es ist in Russland nicht üblich, nach einer Stadtführung Trinkgeld zu geben. Dementsprechend machen dies auch die russischen Touristen nicht. Es ist üblich, sich beim Aussteigen aus dem Bus bei der Reiseleitung für die Stadtführung zu bedanken (man sagt „Danke und auf Wiedersehen“).</p>

Fall 7: „Machen Sie dies geschäftlich oder privat?“
– Besuch einer Töpferei in Deutschland

Von Konstantin Dychakov, Ingenieur in einem russischen Atomkraftwerk in der Region Ural. In der Schule lernte er die deutsche Sprache. Seither pflegt er seine Deutschkenntnisse unter anderem durch Reisen nach Deutschland.

Während einer Geschäftsreise nach Süddeutschland besucht der russische Ingenieur Nikolaj in seiner Freizeit eine Töpferei im Nachbarort. Nikolaj sieht zu, wie der Töpfer Christian an der Töpferscheibe einen Tonkrug produziert, der anschließend in einen Brennofen gelegt wird. Das Verfahren ist aufwendig. Nikolaj bewundert Christians kunsthandwerkliches Geschick und sieht die von Christian hergestellten Tassen und Krüge als „Kunstwerke“ an. Dabei hat Nikolaj die Gedanken: „Was für ein schönes Geschirr! Wie unglaublich kostbar! Es ist bestimmt unverkäuflich und wird in einem Museum ausgestellt.“ Nikolaj nimmt seinen Mut zusammen und fragt Christian: „Machen Sie dies geschäftlich oder privat?“ Christian antwortet mit einem Lächeln.

Zu Nikolajs großer Verwunderung können die von Christian hergestellten Töpferwaren in einem Laden, welcher an die Werkstatt angeschlossen ist, erworben werden. Der Laden ist gut besucht, viele Leute kaufen dort das hergestellte Geschirr. Eine Tasse kostet circa 20, ein Krug 40 Euro. Nikolaj bekommt mit, dass die Käuferinnen und Käufer das Geschirr beim Essen und Trinken im Alltag nutzen wollen. Er kann dies kaum fassen, dafür sei das Geschirr doch viel zu schade!

Fragen

1. Wie erlebt Nikolaj die Situation? Welche Gedanken und Gefühle bewegen ihn? Was genau löst diese Gedanken und Gefühle aus?
2. Weshalb hält er das von Christian hergestellte Geschirr für so wertvoll? Was geht in ihm vor, als er erfährt, dass dies von den Käufern im Alltag genutzt wird?
3. Wie interpretieren Sie die Antwort von Christian auf Nikolajs Frage, ob er seine Tätigkeit geschäftlich oder privat ausübt? Wird Christian von der Töpferei leben können oder übt er diese Tätigkeit in seiner Freizeit aus?
4. Nehmen wir an, Christian würde Nikolaj anbieten, dass er ihm die Grundlagen seines Kunsthandwerks zeigt. Dazu könne er am kommenden Samstag wiederkommen. Wie könnte Nikolaj mit diesem Angebot umgehen?

Lösungsskizze

Zu 1:

- Nikolaj ist voller Bewunderung für die anspruchsvolle Tätigkeit, die Christian ausübt, und für die von ihm hergestellten Produkte. Er hat große Ehrfurcht vor ihm. Das auf diese Weise hergestellte Geschirr hält er für sehr kostbar und von großem ideellem und materiellem Wert. Nikolaj nimmt möglicherweise an, dass Christian ein bekannter Künstler ist.

Zu 2:

- Nikolaj geht davon aus, dass die kunsthandwerklichen Dinge keine Alltagsgegenstände sind, sondern für eine Kunstaussstellung oder ein Museum hergestellt werden. Dass die Töpferwaren käuflich sind, verwundert beziehungsweise überrascht ihn sehr.
- In der Situation wird deutlich, dass Menschen eine unterschiedliche Auffassung davon haben, was Kunst ist, wie Kunstprodukten begegnet und wie mit ihnen umgegangen werden sollte. Auch die Frage, welche Anerkennung einem Künstler beziehungsweise einem Kunsthandwerker entgegengebracht wird, ist berührt. Nikolaj ist offenbar vom Handwerk beziehungsweise Herstellungsprozess sehr beeindruckt, während die Käufer in dem Laden (Personen aus dem Umland oder auch zum Beispiel japanische Touristen) vorrangig die Produkte sehen und diesen weniger Ehrfurcht entgegenbringen, als Nikolaj dies tut.

Zu 3:

- Nikolajs Frage, ob er die Töpferei geschäftlich oder privat betreibt, bringt Christian möglicherweise in Verlegenheit. Kunsthandwerk in Deutschland ist oftmals eine sogenannte „brotlose Kunst“, das heißt, die Künstlerinnen und Künstler arbeiten mit viel Idealismus, denn die Einnahmen aus ihren aufwendig hergestellten Gegenständen sind gering. Es könnte sogar sein, dass Christian von seinem Geschäft nicht leben kann und sein Einkommen durch soziale Leistungen ergänzen muss. In Deutschland wird Kunsthandwerk oft auf Weihnachts- oder Handwerkermärkten verkauft. Bei den im Allgemeinen sehr verbreiteten Fabrikwaren, billig in Asien produziert, sind kunsthandwerkliche Gegenstände im Alltag nicht mehr lebensnotwendig. Es gibt nur noch eine bestimmte, oftmals kleine Käuferschicht, welche die entsprechenden Waren schätzt, aber welche die Preise nur bis zu einer bestimmten Grenze mitträgt. Christians Verdienstmöglichkeiten sind insofern begrenzt. Dass jemand die hinter seinen Produkten liegende Arbeit sieht und anerkennt, dürfte für ihn sehr überraschend sein.

Zu 4:

- Individuelle Lösung. Nikolaj hat großes Interesse daran zu erfahren, wie die kunsthandwerklichen Gegenstände angefertigt werden. Ferner würde er gerne wissen, woher Christian die Ideen für seine Produkte nimmt, wie er diese entwirft und designt. Vermutlich würde Nikolaj auf Christians Angebot, ihm die Grundlagen seines Kunsthandwerks zu zeigen, eingehen. Da Nikolaj der künstlerischen Leistung sehr großen Respekt entgegenbringt, wird er sich jedoch

nicht selbst trauen, Produkte herstellen, sondern eher zuschauen wollen. Redet Christian ihm gut zu, so kann Nikolaj ermutigt werden, die Anfertigung selbst auszuprobieren und erste Erfahrungen damit zu sammeln.

Fall 8: „Wozu diese Stadt-Rallye?“
– Eine Stadt-Rallye hinterlässt Fragezeichen

Von Veronika Kokareva, Deutschlehrerin am Sprachlernzentrum „Schule Talisman“ in Jekaterinburg. Dort vermittelt sie die deutsche Sprache, insbesondere an Studierende und Berufstätige.

In einer deutschen Stadt findet ein internationales Seminar mit dem Schwerpunkt Landeskunde statt. Die Teilnehmenden unterrichten Deutsch als Fremdsprache und andere Fachgebiete an Sekundar- und Berufsschulen. Sie sind zwischen 30 und 50 Jahre alt und kommen aus Deutschland, Russland und Polen. Heute steht eine Stadt-Rallye auf dem Programm. Hierzu werden die Teilnehmenden in Kleingruppen aufgeteilt. Jeder Gruppe wird ein historischer Platz zugewiesen, zu dem möglichst viele Informationen gesammelt werden sollen. Außerdem werden jeder Gruppe vier Gegenstände wie beispielsweise ein Apfel ausgehändigt, die bei Passanten auf der Straße gegen etwas anderes eingetauscht werden sollen. Für die Stadt-Rallye sind 90 Minuten angesetzt.

Bei der anschließenden Auswertung im Plenum werden die Gruppen gefragt, welche historischen Plätze sie besucht haben. Jede Gruppe darf nur einen einzigen Satz zu ihren Plätzen sagen. So dauert die Auswertung knapp fünf Minuten.

Dann sollen die eingetauschten Gegenstände auf einen Tisch gelegt werden. Dabei wird offensichtlich, dass nicht alle Gegenstände umgetauscht wurden.

Im Seminar kommt es nicht mehr dazu, diese Gegenstände beziehungsweise den Umtauschvorgang zu besprechen. Veronika, eine Seminarteilnehmerin aus Russland, ist ratlos und fragt sich: „Wozu diese Stadt-Rallye? Weshalb diese Aufgabe, wenn danach keine richtige Auswertung stattfindet?“

Fragen

1. Würde es Ihnen Spaß machen, an einer Stadt-Rallye diesen Stils teilzunehmen? Was genau würde Ihnen gefallen? Was wäre für Sie befremdlich oder merkwürdig?
2. Welche Ziele werden mit der Aufgabe verfolgt, dass Gegenstände bei Passanten eingetauscht werden sollen?
3. Welche Gründe kann es dafür geben, dass die anschließende Auswertung kurz und knapp ausfällt? Wie würden Sie eine solche Auswertung erleben?
4. Was genau kann Veronika am Ende nicht verstehen?
5. Wenn Sie an Veronikas Stelle wären, was würden Sie tun, wenn Sie
 - a. keine Lust hätten auf eine solche Stadt-Rallye und
 - b. mit der Art der Auswertung unzufrieden wären?

Lösungsskizze

Zu 1:

- Die Situationsbeschreibung beinhaltet zwei potenzielle Merkwürdigkeiten: Zum einen die Stadt-Rallye an sich, zum anderen die unvollständige Auswertung.
- Ob eine Person an einer Stadt-Rallye Spaß hat oder nicht, ist eine Frage der Persönlichkeit, nicht der Kultur. In Deutschland werden bereits junge Menschen an die später auch im Arbeitsleben wichtige Aufgabe herangeführt, sich proaktiv Informationen anzueignen und im Team zu agieren. Bei der Stadt-Rallye könnte dem Prozess ein größeres Gewicht zugemessen worden sein als dem Ergebnis mit der Auswertung, nach dem Leitsatz: „Der Weg ist das Ziel.“

Zu 2:

- Die Aufgabe, Gegenstände bei Passanten umzutauschen, könnte das Ziel haben, mit Unbekannten auf der Straße ins Gespräch zu kommen, Rede- oder Kontaktängste abzubauen und Erfahrungen mit Überzeugungstechniken zu sammeln. Die Passanten müssen zu dem Tausch motiviert und davon mit guten Argumenten überzeugt werden. Proaktives, selbstständiges Handeln ist in Deutschland von großer Bedeutung und wichtiger Bestandteil der schulischen, familiären und gesellschaftlichen Sozialisation.
- Die Übung gibt den ausländischen Teilnehmenden Gelegenheit, Stadt und Umgebung besser kennenzulernen und ihre Ängste vor dem Kontakt mit deutschen Muttersprachlern abzubauen. Ist dies das Ziel, wären eine Nachbesprechung und detaillierte Auswertung nicht notwendig, da dies eher einer Einführung dient und weniger dem Ziel, Inhalte zu erarbeiten. Aufgaben dieser Art bilden in der Vermittlung der deutschen Sprache in Deutschland eine gängige Methode. Sie werden auch von namhaften Sprachinstituten praktiziert.

Zu 3:

- Dass die Auswertung zur Stadt-Rallye kurz und knapp ausfällt, kann damit zusammenhängen, dass sich die Veranstalter in der Zeit verschätzt haben. Gruppenarbeiten, das erneute Zusammenkommen der Gruppen im Plenum, Pausen und so weiter haben eventuell dazu geführt, dass der Zeitplan nicht wie beabsichtigt eingehalten werden kann. Im Zweifelsfalle wird nicht einfach länger gemacht (deutsche Jugendliche und Studierende würden das scharf verurteilen, mit Demotivation reagieren oder damit, dass sie nach Ablauf der vereinbarten Zeit einfach weggehen, um ihren Zug oder Ähnliches zu erreichen), sondern es wird versucht, die Aufgabe in der geplanten Zeit zu beenden – wenn auch mit Abstrichen. Einem straffen Zeitmanagement wird eine hohe Bedeutung beigemessen. Dass die Beschreibung der historischen Plätze auf einen Satz begrenzt wird, ist eine in Deutschland übliche Vorgehensweise, um langen Reden vorzubeugen und die Rednerinnen und Redner dazu zu bringen, sich auf das Wesentliche zu begrenzen.

Zu 4:

- Für Veronika ist es unangenehm, die begonnene Aufgabe zu keinem Ende zu führen. Möglicherweise sind ihr auch die Ziele der Stadt-Rallye und der Tauschgeschäfte nicht verständlich.

Zu 5:

- a. Wenn eine Person keine Lust auf eine Stadt-Rallye hat, könnte sie sich von der Veranstaltung entschuldigen und damit ihren eigenen Willen zum Ausdruck bringen. Allerdings könnte eine Absage an die Rallye als schlechtes Signal gewertet werden. Denn wenn damit eine gewisse Gruppendynamik gestärkt werden soll, könnte Veronika letztendlich als Spielverderberin gelten (dies wäre eher in Ostdeutschland der Fall, wo kollektives Handeln einen größeren Stellenwert hat als in Westdeutschland). Besser als ein Ausstieg wäre es, dass Veronika, auch ohne die konkrete Zielsetzung dahinter zu verstehen, mitmacht. Dabei würde sie zwanglos mit Kolleginnen und Kollegen ins Gespräch kommen. Ohnehin gibt es in Gruppen meist Personen, die gerne aktiv Menschen auf der Straße ansprechen, sodass Veronika diese Aufgabe nicht zuteil kommen muss.
 - b. Löst die kurze Auswertung Unmut aus, sollte dies in der Situation über eine Ich-Botschaft angesprochen werden. In Deutschland kennen die meisten Seminarleitungen den Satz „Störungen haben Vorrang“ und würden auf solche reagieren. Veronika könnte zum Beispiel sagen: „Ich beobachte, dass die Auswertung sehr knapp ausfällt und jede Gruppe nur einen Satz sagen darf. Ich bin darüber irritiert (oder verärgert), denn mich interessiert, was die Anderen erforscht haben.“ Oder: „Wir haben zwei Stunden intensiv an den Aufgaben gearbeitet und ich sehe unsere Leistung nicht genug gewürdigt, wenn wir der Ergebnispräsentation jetzt keinen ausreichenden Raum geben. Wie sehen dies die Anderen? Ich würde mir wünschen, dass wir die Zeit etwas überziehen, damit jede Gruppe fünf Minuten hat, ihre Ergebnisse zu präsentieren.“
- Die Veranstalter sollten auf Widerstände und Verbesserungswünsche reagieren und sondieren, wie die allgemeine Stimmung in der Gruppe ist und daraus abgeleitet das weitere Vorgehen einvernehmlich festlegen.

Fall 9: „Unglaublich, ... das Thema ‚Inklusion‘ als ... Begründung für das Fernbleiben anzuführen und damit auch noch auf Verständnis zu stoßen“ – Eine Lehreinheit zum Thema „Inklusion“ an einer Pädagogischen Hochschule in Russland

Von Anne Engelhardt, Dozentin für Deutsch und deutsche Landeskunde an einer pädagogischen Universität in Russland.

Barbara ist Gastdozentin an der Fremdsprachenabteilung einer Pädagogischen Hochschule in Russland. Sie führt im Deutschunterricht mit Lehramtsstudierenden verschiedener Studienjahre eine etwa acht Wochen umfassende Einheit zum Thema „Leben mit Behinderungen“ durch. Inhaltliche Schwerpunkte sind Inklusion in der Schule und die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Es werden auch zwei bekannte Spielfilme zu diesem Thema gezeigt. Etwa fünf der zwanzig Studierenden nehmen an den Lehrveranstaltungen unregelmäßig teil, was Barbara damit erklärt, dass das hier erzielte Prüfungsergebnis nur wenig in die Gesamtnote einfließt. Die nach der Einheit von den anwesenden Studierenden eingeholten schriftlichen Rückmeldungen fallen durchweg positiv aus.

Ein halbes Jahr später berichtet ihr die Lehrstuhlinhaberin Ludmilla, dass eine andere Kollegin ihr erzählt hätte, dass sich die Studierenden darüber beklagt hätten, von Barbara „ein ganzes Semester lang mit dem Thema ‚Behinderte‘ gequält worden“ zu sein.

Barbara reagiert empört. Nach und nach reimt sie sich zusammen, dass ein paar Studierende dieses Argument als Vorbehalt genutzt haben müssen, um ihre Fehlzeiten gegenüber der Institutsleitung zu rechtfertigen. Bei Barbara bleibt eine große Enttäuschung zurück. Sie denkt sich: „Unglaublich, dass es überhaupt möglich ist, das Thema ‚Inklusion‘ beziehungsweise Menschen mit Behinderungen als einleuchtende Begründung für das Fernbleiben anzuführen und damit auch noch auf Verständnis zu stoßen.“

Bei einer späteren Gelegenheit bittet die Institutsdirektorin, der Ludmilla unterstellt ist, Barbara, auf einer Konferenz der Fremdsprachenabteilung für die Studierenden aller Fremdsprachen einen Vortrag zu einem Thema ihrer Wahl zu halten. Barbara schlägt das Thema „Inklusion“ vor. Die Direktorin lehnt das Thema sofort und heftig ab, „Dieses Thema, bloß nicht!“, die Studierenden hätten sich darüber beklagt, sie könne es schon nicht mehr hören, und fordert ein anderes Thema. Barbara ist auch zu einem anderen Thema bereit und äußert das, bittet aber um eine kurze Aussprache, da sie hofft, wenigstens nachträglich noch ihre Sicht darlegen zu können. Die Direktorin ist aber zu keiner Aussprache bereit.

Fragen

1. Was hat Barbara bewegt, das Thema „Inklusion“ mit den Lehramtsstudierenden im Fach „Deutsch“ zu behandeln?
2. Was genau ist passiert? Worüber genau ist Barbara empört? Welche ihrer Werte wurden verletzt?
3. Was hat die Studierenden möglicherweise an dem Thema und den Lehrveranstaltungen gestört?
4. Wie ist es möglich, dass andere Kolleginnen die Klage einiger Studierender kommentarlos übernommen haben? Was für Motive können bei den Kolleginnen noch eine Rolle gespielt haben?
5. Wie soll Barbara weiter verfahren? Was würden Sie ihr empfehlen?

Lösungsskizze

Zu 1:

- Das Thema „Inklusion“ ist in Deutschland seit langem ein wichtiges gesellschaftliches Thema und Teil politischer Debatten. Gerade im Bildungsbereich werden neue Ansätze umgesetzt, die für das pädagogische Handeln einerseits und für behinderte Menschen andererseits einen Paradigmenwechsel bedeuten. Behinderte werden nunmehr vom Kindergarten an bis hin in die Arbeitswelt nicht mehr in gesonderten Einrichtungen untergebracht, sondern sollen zusammen mit Menschen ohne Einschränkungen lernen und arbeiten. Bei öffentlichen Einrichtungen werden Schwerbehinderte bei entsprechender Eignung bevorzugt eingestellt. Inklusion soll die gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen und damit einen in Deutschland allgemein hoch geschätzten Wert sichern.

Zu 2:

- Was genau passierte: Entweder waren einige Studierende mit dem Thema oder der Arbeitsweise in der Lehrveranstaltung nicht zufrieden und (oder) sie schoben das Thema vor, um ihre Abwesenheiten zu rechtfertigen.
- Barbara wertet das Erlebnis nicht als persönlichen Angriff. Vielmehr erachtet sie den Teilhabeaspekt von Inklusion und die ergebnisoffene Diskussion darüber als ein wichtiges landeskundliches Thema. Dass man ihr Vorhaben einer Thematisierung und ergebnisoffenen Diskussion nicht teilt, ist für sie nicht nachvollziehbar. Außerdem stellt es in Deutschland ein Tabu (No-Go) dar, Menschen mit gesundheitlichen Einschränkungen zum Vorwand zu nehmen, Kritik zu äußern oder persönliche Unzulänglichkeiten (hier: unzuverlässiger Besuch von Lehrveranstaltungen) zu rechtfertigen. Letztlich verärgert Barbara auch, dass die Studierenden eine mögliche Unzufriedenheit mit der Lehrveranstaltung beziehungsweise mit dem Thema weder rechtzeitig noch direkt mit ihr, sondern über Dritte besprochen haben. Kritik über Dritte zu kommunizieren,

gilt bei vielen Menschen in Deutschland als falsch, link, unehrlich und verlogen.

- Der Thematik Behinderung und Inklusion wird in Russland noch wenig Beachtung geschenkt. Barbara wollte damit ihren Studierenden Raum zur Thematisierung der Problematik schaffen und sensibilisieren. Diesbezüglich hatte sie vielleicht auch die Hoffnung, bei den Studierenden eine Bewusstseins-schärfung zu erreichen und sie zu ermutigen, über das mitunter angstbesetzte Thema „Behinderung“ in einem geschützten Rahmen und angeleiteten Diskurs nachzudenken.

Zu 3:

- Einigen russischen Studierenden, zumal jenen, die nicht regelmäßig an der Lehrveranstaltung teilgenommen haben, wird es schwerfallen, die Ziele und Inhalte des Themenbereichs Inklusion zu verstehen. Grundsätzlich gibt es unter Studierenden eine gewisse Scheu, sich an der Universität mit Themen auseinanderzusetzen, die sie als traurig, wenig hoffnungsvoll und entmutigend erleben. Manche mögen vor dem Hintergrund eines anderen gesellschaftlichen Umgangs mit Behinderung in Russland die damit verbundenen Ziele nicht teilen oder sich durch die Information über andere Umgangsweisen bevormundet oder gekränkt fühlen. In Russland leben und arbeiten behinderte Menschen in speziellen Einrichtungen, sind im Straßenbild und Schulalltag nicht präsent. Die Bewohnerinnen und Bewohner wissen, dass es Menschen mit Behinderung gibt, jedoch werden ihre Probleme oder Einschränkungen nicht thematisiert, sondern als ein Tabuthema angesehen. Dies ist nicht unmittelbar als Intoleranz zu bewerten, sondern eher als Unsicherheit darüber, wie man mit behinderten Menschen und deren Verwandten umgeht, ohne unhöflich oder zu neugierig zu wirken. Es ist gut denkbar, dass den Studierenden das Thema „Behinderung“ im Allgemeinen nicht vertraut ist, sie keine Erfahrungen oder Bezugspunkte haben und (oder) sie für ihren künftigen Beruf als Lehrer oder Lehrerin in Russland keine Notwendigkeit sehen, sich damit auseinanderzusetzen. Im Übrigen wollen nicht alle, die auf Lehramt studieren, auch wirklich in diesen Beruf einmünden. Daneben kann ihnen die didaktische Vorgehensweise nicht gefallen haben oder die inhaltliche Bearbeitung des Themas mag ihnen langatmig vorgekommen sein.

Zu 4:

- In Russland wird Kritik nicht direkt, sondern oftmals indirekt über Dritte, in Andeutungen und erst im Nachhinein zum Ausdruck gebracht. Eventuell hatten die Studierenden gegenüber der Dozentin aus Deutschland so viel Respekt, dass sie sich nicht trauten, ihren Unmut direkt anzusprechen oder Barbara hat indirekte Signale der Unzufriedenheit während der Lehrveranstaltung (zum Beispiel die Abwesenheitsquote) nicht wahrgenommen oder fehlattribuiert. So lässt sich möglicherweise das Verhalten der Studierenden erklären. Barbara direkt anzusprechen und zu „kritisieren“, wäre für die Studierenden einer Verlet-

zung der hierarchischen Ordnung und einer Respektlosigkeit gleich gekommen.

- Denkbar ist außerdem, dass die Studierenden aus Verlegenheit gegenüber der Institutsleiterin auf das von ihnen genannte Argument zurückgegriffen haben, weil sie sich davon versprochen, ihr Gesicht zu wahren und auf Anerkennung oder Verständnis zu stoßen.
- Berücksichtigt werden sollte ferner, dass – wie aus der Kommunikationspsychologie bekannt – bei jeder Weitergabe von Informationen die Gefahr besteht, dass diese anders aufgenommen, verstanden und wiedergegeben werden. Es ist also nicht gesichert, dass das, was Barbara zu hören bekommt, auch das ist, was von den Studierenden gesagt und gemeint worden ist.
- Nicht zuletzt kommen alternativ zu kulturellen auch andere, persönlichkeitspezifische Erklärungen für den Sachverhalt in Betracht: Die Institutsleitung könnte ganz einfach eine intrigante, wettbewerbsorientierte Persönlichkeit sein, deren Institut und Hochschule in der russischen Hochschullandschaft unter Profilierungsdruck steht und von Machtkämpfen innerhalb der Organisationen geprägt ist.

Zu 5:

- Barbara sollte gegenüber den Studierenden ihre Enttäuschung zeigen und ihre Erwartung zum Ausdruck bringen, dass sie sich melden, wenn sie mit einer Lehrveranstaltung nicht zufrieden sind. Sie könnte zum Beispiel sagen: „Ich verstehe, dass es Themen gibt, die Sie vielleicht für nicht so interessant halten. Es mag auch Themen geben, die in Ihrem Leben eine weniger große Rolle spielen, dafür aber vielleicht in Deutschland hochaktuell sind und intensiv diskutiert werden. Da ich gehört habe, dass Sie mit dem Thema ‚Inklusion‘ nicht so zufrieden gewesen sind, würde ich mich freuen, wenn Sie mir in Zukunft bitte eine direkte Rückmeldung geben würden, sodass die Lehrveranstaltung für uns alle angenehm und spannend ist.“
- Im Nachhinein könnte Barbara noch einmal versuchen herauszufinden, ob eine Unzufriedenheit wirklich bestand und womit die Studierenden gegebenenfalls unzufrieden gewesen sind. Alternativ könnte Barbara die Gerüchte ignorieren, über den Dingen stehen oder eine andere didaktische Herangehensweise an das Thema ausprobieren beziehungsweise dieser einen höheren Stellenwert zumessen, zum Beispiel Exkursionen in Behinderteneinrichtungen oder Selbsterfahrungen (beispielsweise mit dem Rollstuhl durch eine fremde Stadt fahren). In der realen Situation war es so, dass im Vorfeld der Lehrveranstaltung eine Themenabfrage stattfand und Angebote von Exkursionen und Selbsterfahrung nur von wenigen angenommen worden waren.

Fall 10: „Wenn es Kritik an anderen Personen gibt, dann geht das direkt an mich“ – Der Versuch einer Evaluation

Von Romy Henfling, Lektorin des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) an der Uraler Föderalen Universität in Jekaterinburg (Russland). Neben ihrer Lehrtätigkeit am Lehrstuhl für Fremdsprachen und Übersetzen ist sie verantwortlich für die Entwicklung und Umsetzung von Projekten sowie Kultur- und Weiterbildungsveranstaltungen mit Deutsch- und Deutschlandbezug für verschiedene Zielgruppen.

Melanie arbeitet als deutsche Assistentin an einem Sprachlernzentrum eines deutschen Instituts in Sibirien. Zusammen mit anderen russischen und deutschen Partnern vor Ort organisiert sie eine Weihnachtsfeier. Hauptverantwortlich sind Melanie und ihre russische Kollegin Nina.

Die Weihnachtsfeier findet großen Anklang. Sie wird von 200 Personen besucht. Einige Tage nach der Feier schlägt Melanie ihrer Kollegin Nina vor, das Projekt „Weihnachtsfeier“ zu evaluieren. Melanie will noch einmal Revue passieren lassen, was gut und weniger gut gelaufen ist, um daraus für künftige Veranstaltungen zu lernen.

Nina versteht den Sinn nicht, warum nach einer aus ihrer Sicht vollkommen gelungenen Weihnachtsfeier eine Besprechung nötig ist. Sie bittet die Chefin der beiden, Elena, mit zum Gespräch. Melanie fasst zusammen, was aus ihrer Sicht gut und was schlecht gelaufen ist, wo es Optimierungsbedarf gäbe und was das nächste Mal besser gemacht werden könnte. Dann fragt sie Nina nach ihrer Einschätzung. Nina hat Tränen in den Augen und sagt nichts.

Am gleichen Tag wird Melanie in Elenas Büro gerufen. Elena sagt zu Melanie: „Wenn es Kritik an anderen Personen gibt, dann geht das direkt an mich. Ich bespreche es dann mit der Person. Ein direkter Weg ist nicht normal.“ Melanie ist empört und denkt sich: „Ein solch indirekter Weg wäre doch mit Schlechtreden oder Lästern gleichzusetzen.“ In den nächsten Wochen redet Nina mit Melanie kein Wort.

Fragen

1. Warum wollte Melanie ein Evaluationsgespräch? Was waren ihre Beweggründe und Ziele?
2. Warum bittet Nina ihre Chefin dazu?
3. Warum führen Melanies Ausführungen dazu, dass Nina weint?
4. Weshalb soll Melanie bei künftiger Kritik den Weg über ihre Chefin gehen?
5. Wie kann sich Melanie weiter verhalten? Wie kann es zu einer „Aussöhnung“ mit Nina kommen?

Lösungsskizze

Zu 1:

- Melanie bittet um ein Evaluationsgespräch, weil sie daran interessiert ist, aus den gemachten Erfahrungen für künftige Veranstaltungen zu lernen. Dabei ist ihr wichtig, verschiedene Perspektiven und so auch die ihrer Kollegin Nina einzubeziehen. Das Aufdecken von Plus- und Minuspunkten verschafft Melanie Sicherheit: Die Rückmeldungen geben ihr konkrete Anhaltspunkte, was gut oder schlecht gelaufen ist. Sie sieht Feedback als Wertschätzung sowie wichtige und selbstverständliche Hilfestellung im Arbeitsalltag an. Kritik betrachtet sie nicht als Angriff auf ihre Persönlichkeit, sondern nützliches Arbeitsinstrument. Der direkte Weg ist dabei ihrer Erfahrung nach der kürzeste beziehungsweise effektivste. Direkte und angemessene Kritik ist aus ihrer Sicht diejenige Form der Rückmeldung mit der größten Wertschätzung.

Zu 2:

- Da sie nicht weiß, was in dem Evaluationsgespräch auf sie zukommt und Kritik in Russland in der Regel nicht kollegial, sondern direkt nur von der nächsthöheren Stelle geäußert wird, nimmt Nina ihre Chefin zum Gespräch dazu. Nina will die Hierarchie wahren und ihre Chefin nicht übergehen.

Zu 3:

- Für Nina ist es ungewohnt, über kritische Punkte zu sprechen. Kritisiert zu werden, ist in Russland sehr negativ besetzt. Für „Feedback“ beziehungsweise Rückmeldung gibt es im Russischen keine begriffliche Entsprechung. Es kommt hinzu, dass die Organisation der Weihnachtsfeier mit so viel persönlichem Engagement und großer Anstrengung verbunden ist, dass die Gäste in aller Regel sehr dankbar darüber sind und keine Notwendigkeit sehen, über Schwachpunkte nachzudenken. Wenn etwas gut gelaufen ist und erfolgreich war, sieht man nicht den Sinn dahinter, noch einmal darüber zu sprechen. Der deutsche Anspruch, es beim nächsten Mal noch besser zu machen, stößt auf Unverständnis. Würde jemand etwas „Böses“ sagen, wäre es sicherlich das letzte Mal, dass der Gastgeber eine solche Feier veranstaltet hätte. Dass Melanie offenbar auch Kritikpunkte benennt, überfordert, kränkt und verletzt Nina, weshalb sie zu weinen beginnt. Die Kritik nimmt sie persönlich.

Zu 4:

- Hierarchieorientierung ist in Russland sehr wichtig. Direkte Kritik wird allenfalls von der nächsthöheren Stelle geäußert, unter Kolleginnen und Kollegen ist diese nicht üblich.

Zu 5:

- Melanie sollte mit Nina ein Gespräch unter vier Augen suchen und Mitgefühl für ihr Erleben zeigen, indem sie zum Beispiel sagt: „Ich sehe, du bist darüber sehr verletzt. Es ist für dich ungewohnt.“ Gleichzeitig sollte sie ihre, mit der Evaluation verbundenen Absichten, Bedürfnisse und Empfindungen offenlegen

und dass ihr weiterhin an einer vertrauensvollen kollegialen Beziehung sehr gelegen ist. Eine Formulierungshilfe wäre: „Es war nicht meine Absicht, dich zu kränken. Mir ist es wichtig, dass wir darüber sprechen, wie wir die Situation empfunden haben.“ Wenn die Situation geklärt werden kann, bietet sie große Lernchancen: Melanie hätte dann etwas über die russische und Nina über die deutsche Seele gelernt. Da sich hier die sachliche und persönliche Ebene sehr vermischen, erfordert das Gespräch über die Situation viel Fingerspitzengefühl.

**Fall 11: „Also wenn die Nachbarn damit ein Problem haben,
dann sollen sie selber zu mir kommen und mir das mitteilen“
– Katzen im Treppenhaus**

Von Andrea Schwutke, Lehrerin für Deutsch als Fremdsprache im Rahmen des Programms „Deutsches Sprachdiplom (DSD) der Kultusministerkonferenz“ an DSD-Schulen in Jekaterinburg und Slatoust, Ural, Russische Föderation.

Seit knapp fünf Jahren lebt Andrea in einer größeren russischen Stadt und gibt im Rahmen eines Sprachprogrammes Deutschunterricht an einer Schule. Seit einem halben Jahr leisten ihr zwei Katzen in ihrer Wohnung Gesellschaft. Zunächst genügte den Beiden die Wohnung als Spielplatz, mit der Zeit jedoch wurden sie neugierig, was es hinter der Wohnungstür zu sehen gab. Seit drei Tagen nun lässt Andrea ihre Katzen ins Treppenhaus. Jetzt klingelt der Hausmeister Alexander an Andreas Wohnungstür. Er überbringt die Nachricht, dass sich einige Nachbarn bei ihm über ihre Katzen im Treppenhaus beschwert hätten; es sei hier nicht üblich, dass Hauskatzen von Privatpersonen im Treppenhaus herumlaufen, und es würde nach Katzen riechen. „Mir selbst macht das nichts aus“, betont er. Andrea denkt sich: „Komisch, warum kommen denn die Nachbarn nicht selber zu mir?“ und sie antwortet Alexander: „Also wenn die Nachbarn damit ein Problem haben, dann sollen sie selber zu mir kommen und mir das mitteilen.“ Im Stillen denkt sich Andrea: „Solange sich niemand bei mir beschwert, sollen die Katzen im Treppenhaus weiter herumlaufen können.“ Dann lässt sie guten Gewissens ihre Katzen wieder vor die Tür.

Fragen

1. Was meint Andrea mit „Also wenn die Nachbarn damit ein Problem haben, dann sollen sie selber zu mir kommen und mir das mitteilen“?
2. Wie fühlt sich Andrea nach der Mitteilung des Hausmeisters? Welche ihrer Werte und Kommunikationsgewohnheiten sind irritiert worden?
3. Welche Rolle nimmt der Hausmeister ein, der ihr die Botschaft überbringt, dass Katzen im Treppenhaus unüblich sind? Was genau steckt hinter seiner Mitteilung? Wie erlebt Andrea diesen Kommunikationsstil?
4. Welchen Stellenwert haben Katzen in Russland? Welche Gründe könnte es dafür geben, dass Katzen von Privatpersonen in Russland in Treppenhäusern nicht erwünscht sind?
5. Wie könnte die Geschichte weitergehen?
6. Angenommen, Andrea möchte mit den Nachbarn einen Kompromiss schließen. Wie sähe eine solche Vereinbarung aus? Wie kommt sie zu einer Verständigung?

Lösungsskizze

Zu 1 und 2:

- Andrea appelliert an den Mut und die Verantwortung des Einzelnen: Wer mit etwas nicht einverstanden ist oder wen etwas stört, möge es ihr bitte selbst mitteilen. Kritik über Dritte zu äußern, gilt aus Sicht vieler Menschen in Deutschland als feige, verlogen und unehrlich. Dementsprechend sind durch das Verhalten des Hausmeisters ihre Kommunikationsgewohnheiten irritiert und ihr Wert der Direktheit und subjektiv empfundenen Ehrlichkeit verletzt.

Zu 3:

- Der Hausmeister stellt aus Sicht der russischen Bewohnerinnen und Bewohner eine Autorität oder zumindest die für Kritik an anderen Bewohnerinnen und Bewohnern zuständige Stelle dar. Nach Andreas Empfinden werden Autoritäten oder nächsthöhere Stellen erst dann eingeschaltet, wenn die Verständigung auf nachbarschaftlicher Ebene gescheitert ist. Eine Verständigung unter den Bewohnerinnen und Bewohnern ist für sie erstrebenswert und Teil ihrer aus Deutschland gewohnten Vorgehensweisen.

Zu 4:

- Russland ist ein sehr katzenfreundliches Land. In über der Hälfte aller Haushalte dürfte schätzungsweise mindestens eine Katze leben. Die Tradition sieht vor, dass Katzen in größeren Städten zu Hause gehalten werden. Aus Angst, dass ihnen im Straßenverkehr etwas passieren könnte, werden sie außerhaus nicht frei laufen gelassen. Andrea wohnt in der Stadt und bricht mit der Tradition, wenn sie ihre Katzen unbeaufsichtigt in das Treppenhaus lässt – der Vorstufe zur Straße. In dem Echtfall war es so, dass nunmehr auch eine Nachbarin ihre Katze auf den Treppenabsatz lässt, das heißt, eine Einheimische übernimmt die Eigenheiten einer Zugewanderten. Auf dem Lande sieht es übrigens anders aus, dort gibt es herrenlose Straßenkatzen, die in Kellern leben und sich oft im Freien bewegen. Sie werden von der Landbevölkerung das ganze Jahr über gefüttert.

Zu 5:

- Andrea gewährt ihren Katzen weiterhin Aufenthalt im Treppenhaus. Es gibt keine direkten Beschwerden mehr. Die eine Partei, die sich durch die Katzen gestört fühlt, begegnet Andrea künftig mit grimmigem Blick und grüßt sie nicht. Andrea kommt zugute, dass sie Ausländerin ist. Wäre sie das nicht, würde das Verhalten von Andrea nicht toleriert werden und die Beschwerden über den Hausmeister würden weiter anhalten.

Zu 6:

- Andrea könnte mit der Nachbarschaft das offene Gespräch suchen oder einen Brief schreiben. Auf jeden Fall sollte sie persönlich auf die Nachbarinnen und Nachbarn zugehen, die sie wegen der Katzen „abstrafen“. Dabei sollte sie den Sachverhalt nicht noch einmal ansprechen, sondern sich einfach entschuldigen.

Fall 12: „So, wie du aussiehst, kommst du hier nicht rein!“

– Kleider machen Leute

Von Romy Henfling, Lektorin des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) an der Uraler Föderalen Universität in Jekaterinburg (Russland). Neben ihrer Lehrtätigkeit am Lehrstuhl für Fremdsprachen und Übersetzen ist sie verantwortlich für die Entwicklung und Umsetzung von Projekten sowie Kultur- und Weiterbildungsveranstaltungen mit Deutsch- und Deutschlandbezug für verschiedene Zielgruppen.

Markus hat gerade sein Studium Deutsch als Fremdsprache an einer deutschen Universität beendet und seine erste Stelle als Sprachassistent für ein Goethe-Institut in Sibirien angetreten. Das Sprachlernzentrum des Goethe-Instituts ist an die dortige Universität angeschlossen. Maria, die Leiterin des Zentrums, hat lange und gute Erfahrung in der Arbeit mit Muttersprachlern.

Für Markus ist es der erste Aufenthalt in Russland. Vor seinem Abflug hat er ein wenig über Land und Leute gelesen, insbesondere hat er sich über das Wetter informiert. Nicht nur Markus selbst, sondern auch seine Eltern machen sich große Sorgen, dass er im winterlichen Sibirien erfrieren könnte. Ausgestattet mit Trekkingrucksack, robusten Wanderstiefeln, dicker selbst gestrickter Mütze, einem warmen Schal sowie dem alten geflickten Pelzmantel seines Großvaters besteigt Markus das Flugzeug.

Als er im September in Sibirien ankommt, ist er überrascht, dass noch über 25 Grad sind. Doch die Temperaturen fallen schnell und bald beginnt es zu schneien.

Nach einer zweiwöchigen Reise, die Markus nach Moskau unternommen hatte, sind in seiner Stadt die Temperaturen auf -42 Grad gefallen. Markus zieht die mitgebrachten Sachen an und macht sich auf den Weg zur Arbeit. Bei diesen Temperaturen frieren sowohl seine langen Haare als auch sein zotteliger Bart sofort ein und werden in kürzester Zeit weiß. Auf den Straßen sieht Markus viele Gestalten in dicken Mänteln, die ihre Schals über die Nase und die Mützen tief ins Gesicht hineingezogen haben.

Als Markus die Universität betritt und wie üblich den Sicherheitsdienst an der Pforte mit seinen geringen Russischkenntnissen begrüßt, packen ihn die Wachleute blitzschnell an und befördern ihn vor die Tür, zurück in die Kälte. Markus versteht die Welt nicht mehr. Er will erneut hinein, worauf die Männer vom Sicherheitsdienst nunmehr den Eingang blockieren. Auf die Frage „Warum?“ gibt ihm einer der Männer die kurze Antwort: „So, wie du aussiehst, kommst du hier nicht rein!“

Markus ist empört und kann nicht nachvollziehen, weshalb sich der Sicherheitsdienst so verhält, schließlich konnte er die letzten zwei Monate jeden Tag passieren. Von seinem Handy aus ruft er seine Chefin Maria an, die ihn an der Pforte abholt.

Sie spricht mit den Wachleuten und anschließend gehen beide ins Sprachlernzentrum. Maria kommentiert die Situation mit: „Kein Wunder, dass du so nicht reingelassen wurdest.“ Markus rätselt, was damit gemeint ist. Dieselbe Situation wiederholt sich den Winter über noch mehrere Male.

Fragen

1. Welche Vorstellungen haben Markus und seine Eltern von Russland und Sibirien?
2. Wie ist die Aussage des Sicherheitsdienstes: „So, wie du aussiehst, kommst du hier nicht rein!“ zu verstehen? Analysieren Sie die Aussage nach dem Vier-Ohren-Modell.
3. Weshalb verweigert der Sicherheitsdienst Markus den Einlass in die Universität? Was sind die Gründe dafür?
4. Wie erlebt Markus die Situation? Welche seiner Werte und Orientierungsstandards sind verletzt? Wie wird er selbst über sein Aussehen denken?
5. Welche Bedeutung hat Kleidung im deutschen Arbeitsalltag und Privatleben? Könnte es Markus auch in Deutschland passieren, dass ihm aufgrund seines Aussehens oder seiner Kleidung der Zutritt zu einem Gebäude oder einer Einrichtung verwehrt wird? Wo und in welchem Zusammenhang wäre ein solches Verhalten denkbar?
6. Was empfehlen Sie Markus, was er tun kann, um einer Klärung der Situation herbeizuführen? Was raten Sie ihm, um einer Zurückweisung in der Zukunft vorzubeugen?

Zusatzfrage für Lehrende

7. Wie könnte Maria mit Markus über den Vorfall sprechen, damit Markus mehr Kenntnisse über russische Gewohnheiten und Verständnis für diese gewinnt?

Lösungsskizze

Zu 1:

- Viele Deutsche assoziieren Russland erstrangig mit Sibirien, manche dürften sogar beides gleichsetzen. Und über Sibirien gibt es in Deutschland ausgeprägte Vorstellungen, die sich in folgendem Stereotyp bündeln: Sibirien liegt aus Sicht vieler Deutscher sehr entlegen und ist schwer erreichbar. Es herrscht ein raues Klima, bittere Kälte, und die Menschen sind den Naturgewalten ausgesetzt. Es gibt wilde Tiere, beispielsweise Bären, die frei auf der Straße laufen – so das Bild über Sibirien. Dieses Bild wird einerseits durch Fernsehreportagen (Dokumentarfilme), andererseits durch überlieferte Erzählungen über Kriegsgefangenschaften, insbesondere im Gulag, konserviert. Unter nicht wenigen Deutschen ist der Gedanke anzutreffen, dass wenn Menschen in eine aus ihrer Sicht so unattraktive Gegend wie Sibirien gehen, sie dies nicht freiwillig tun.

Zu 2:

- Die Aussage „So, wie du aussiehst, kommst du hier nicht rein!“ transportiert die inhaltliche Botschaft, dass Markus aufgrund seines Aussehens keinen Zutritt zur Universität bekommt. Auf der Beziehungsebene bedeutet die Anrede im Du, dass sich der Sicherheitsdienst in der Hierarchie über Markus stellt und einen Macht- und Durchsetzungsanspruch behauptet. Auf der Selbstoffenbarungsebene wird Markus von den Wachleuten „Wir haben das Sagen“ signalisiert. Auf der Appellebene wird Markus die Aufforderung „Bleiben Sie fern!“ kommuniziert.

Zu 3:

- Aussehen und Kleidungsstil sind in Russland wichtige Ausdrucksmerkmale für gesellschaftlichen Status und Prestige. Eine so hoch geschätzte Bildungseinrichtung wie eine Universität verlangt ein gepflegtes Erscheinungsbild, das bestimmten Konventionen wie tadelloser, arbeitgerechter Kleidung entspricht. An einer Hochschule ist es üblich, dass das Lehrpersonal sowie die Verwaltungsbeschäftigten in Kleidung erscheinen, die aus ihrem Blickwinkel angemessen ist. Dies bedeutet Stoffhosen oder Röcke beziehungsweise Anzüge. Jeans oder ein sportlicher Kleidungsstil werden nicht begrüßt – das ist ein ungeschriebenes Gesetz. Vor allem in den provinziellen Regionen wird noch sehr stark auf einen angebrachten Kleidungsstil geachtet. Hochschulen, Schulen, aber auch kulturellen Institutionen wird durch den Kleidungsstil auch ein bestimmter Grad an Respekt und Hochwertigkeit unterstellt. Markus wird mit seinem Erscheinungsbild diesen Erwartungen nicht gerecht. Sein zotteliger Bart, seine langen Haare, der alte, geflickte Mantel, der selbst gestrickte Schal und die schweren, klobigen Schuhe wirken in Kombination mit der Vereisung aus russischer Sicht hochgradig ungepflegt. Sein Aussehen wird mit demjenigen einer nicht sesshaften, sozial bedürftigen, wenig gebildeten und sich vernachlässigenden Person in Verbindung gebracht, die an diesem Ort völlig deplatziert ist. Deshalb wird er vom Sicherheitsdienst abgewiesen.

Zu 4:

- Dass Markus der Zutritt zur Universität verweigert wird und er unter Einsatz von Körperkraft vor die Tür gesetzt wird, irritiert ihn stark (er „versteht die Welt nicht mehr“). Über dieses rigorose Verhalten und den Eingriff in seine Freiheiten ist er empört. Dabei ist sich Markus seiner auffälligen Gestalt sehr wahrscheinlich gar nicht bewusst, da die Anderen auf der Straße ebenfalls dick eingekleidet sind und er sein Aussehen mit demjenigen der anderen nicht vergleichen kann. Oder er achtet einfach nicht darauf, weil er seinem Erscheinungsbild und dem Vergleich mit anderen keine hohe Bedeutung zumisst.
- Dass der Zutritt an eine Universität von Kleidung und Aussehen abhängt, entspricht nicht Markus aus Deutschland gewohntem Orientierungsstandard oder seiner Alltagsnormalität. Bildungseinrichtungen wie Hochschulen oder öffentliche Orte wie zum Beispiel Bibliotheken sind in Deutschland entweder frei zugänglich oder die Nutzung wird an bestimmten Ausweisen festgemacht. Die Re-

geln gelten für alle gleich und sind unabhängig vom Erscheinungsbild. Darüber hinaus sind in einem individualistischen Land wie Deutschland sehr unterschiedliche Kleidungsstile üblich und sozial legitimiert (siehe Punkt 5).

- Markus wird an seinem Kleidungsstil nicht Schlimmes finden können. Aus deutscher Sicht entspricht er dem weit verbreiteten Stereotyp „Öko“. Das heißt, er legt Wert auf funktionale Kleidung, die durch selbst gemachte Accessoires eine persönliche Note aufweist und bei der die Verwendung gebrauchter Utensilien einen Beitrag zur Nachhaltigkeit leistet.

Zu 5:

- Aussehen und Kleidung sind aus deutscher Perspektive etwas Privates und Ausdruck individueller Geschmacksrichtungen. In Deutschland hat Kleidung für viele Menschen in erster Linie praktisch und nicht elegant zu sein. Viele sind bei Wind und Wetter mit dem Fahrrad unterwegs, was dem Tragen von Schuhen mit hohen Absätzen, kurzen Röcken oder eines eleganten Anzugs entgegensteht. Markus' Aussehen entspricht dem eines „Öko“ (vergleiche Punkt 4) und damit einem unter Studierenden gängigen Kleidungsstil.
- Ganz allgemein herrscht derzeit (2015/2016) in Deutschland der Trend, dass sich Männer Vollbärte wachsen lassen, man wieder strickt und näht, Taschen selbst entwirft und Kleidungsstücke trägt, die man beispielsweise in einem Laden für gebrauchte Kleidung („Second-Hand-Shop“, „Vintage“) kauft und dann individuell umnäht. Der Trend zu nachhaltiger Kleidung/Wiederverwertung ist besonders unter Akademikerinnen und Akademikern anzutreffen.
- Bei festlichen Anlässen (zum Beispiel einem Ball, Empfängen, Abschlussfeiern an der Hochschule) und in der Geschäftswelt (zum Beispiel Tätigkeiten im Verkauf) wird dagegen konventionelle Kleidung getragen, beispielsweise Geschäftsanzug (auch für Frauen möglich), Kleid (für Frauen), gerichtete Frisur, Schmuck, Schminke und Make-up. Im Abendprogramm beruflicher Veranstaltungen ist die Kleiderordnung („Dresscode“) aber wiederum lockerer. Häufig findet sich in der Einladung ein Hinweis auf den erwarteten Kleidungsstil. Verstöße gegen die Kleiderordnung werden oftmals toleriert oder allenfalls in einem vertrauensvollen Gespräch thematisiert. Sie gelten als Ungeschicklichkeiten.
- Die beschriebene Situation würde sich an einer staatlichen Universität in Deutschland mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht ereignen. Dort gibt es in der Regel weder Pförtner noch Wachpersonal. Hochschulen sind öffentliche Gebäude; in den Hausordnungen steht, dass keine Unbefugten das Gebäude betreten dürfen, aber es wird nicht kontrolliert und oft toleriert, dass beispielsweise auch Nichtstudierende den Lesesaal einer Bibliothek nutzen.

Zu 6:

- Markus sollte sich vertrauensvoll an seine Chefin Maria oder eine Mitarbeiterin oder einen Mitarbeiter auf gleicher Ebene wie er wenden. Um aufschlussreiche Antworten zu erhalten, sollte Markus nach Möglichkeit eine Person ansprechen, die mit den Gepflogenheiten in Deutschland und Russland vertraut ist,

also einen Vergleich hat. Er sollte diese fragen, wie die Aussage des Sicherheitsdienstes zu verstehen ist.

- Sobald sich für Markus die interkulturellen Hintergründe der Situation erschlossen haben, stellt sich für ihn die Frage, ob er die Entscheidung des Sicherheitsdienstes unhinterfragt akzeptiert oder in einen Aushandlungsprozess geht. Zusammen mit jemandem aus dem russischen Kollegium oder seiner Chefin kann er versuchen, dem Sicherheitsdienst seinen Standpunkt und seine Motivation hinsichtlich seiner Erscheinung zu erklären. Vielleicht erreicht er aufgrund seines Ausländerstatus eine Ausnahmeregelung. Wahrscheinlicher ist es jedoch, dass er mit den Entscheidungen des Sicherheitsdienstes leben muss, zumal beim entsprechenden Personal eine hohe Fluktuation zu verzeichnen ist und Markus somit damit rechnen muss, auf Wachleute zu treffen, die ihn (noch) nicht kennen. Wenn Markus seinen Kleidungsstil beibehalten will, muss er sich darüber im Klaren sein, dass seine Akzeptanz immer wieder und auch in anderen Situationen in Frage gestellt wird. Er wird sich immer wieder kritischen Blicken ausgesetzt sehen und zwar nicht nur an der Hochschule, sondern auch im öffentlichen Raum, wo er häufiger in Polizeikontrollen geraten könnte.

Zu 7:

- Maria könnte mit Markus offen und direkt über die Situation sprechen. Dazu bietet es sich an, auf Ich-Botschaften oder Feedbacktechniken zurückzugreifen. Beispielsweise könnte Maria Markus sagen: „Du trägst einen geflickten Mantel, einen selbst gestrickten Schal und alte Wanderschuhe. Das hat zur Folge, dass du aus russischer Sicht für einen verwahrlosten Mann gehalten wirst und nicht für eine Person, die eine Universität betreten darf. Deshalb bist du abgewiesen worden. Der Sicherheitsdienst findet dein Erscheinungsbild befremdlich. Ich verstehe, dass dies in Deutschland kein Problem ist und ich bin es auch schon von Deutschen gewöhnt. Wie siehst du das? (Reaktion von Markus abwarten) Ich würde dir empfehlen, hier an der Hochschule andere, gepflegtere Kleidung zu tragen. Wenn du unsicher bist, was bei uns geeignete Kleidung ist, helfe ich dir gerne weiter und unterstütze dich mit meinem Rat.“ Eine solche Ich-Botschaft wäre zumindest für einen Deutschen wie Markus gut annehmbar und würde ihn für die kulturellen Unterschiede positiv sensibilisieren.

Fall 13: „Ist das die neue russische Gesellschaft? Oder hat das hier ein Deutscher verbockt?“ – Verwirrung bei der Anrede

Von Romy Henfling, Lektorin des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) an der Uraler Föderalen Universität in Jekaterinburg (Russland). Neben ihrer Lehrtätigkeit am Lehrstuhl für Fremdsprachen und Übersetzen ist sie verantwortlich für die Entwicklung und Umsetzung von Projekten sowie Kultur- und Weiterbildungsveranstaltungen mit Deutsch- und Deutschlandbezug für verschiedene Zielgruppen.

Kristina, 29, und Birgit, 55, arbeiten als deutsche Kulturmittlerinnen in verschiedenen Regionen Russlands. Sie haben beide Slawistik studiert und verfügen über mehrjährige Berufserfahrung in Russland. Im Rahmen einer Veranstaltungswoche mit Deutschlandbezug und auf Einladung einer deutschen Kollegin vor Ort fahren Kristina und Birgit in eine mittelgroße russische Stadt. Es ist geplant, dass sie dort an einer Hochschule Seminare und Workshops für Studierende und Lehrkräfte durchführen. Des Weiteren haben sie Gelegenheit, am kulturellen Rahmenprogramm teilzunehmen.

Am Lehrstuhl für Germanistik werden sie von den russischen Lehrkräften für Deutsch herzlichst aufgenommen. Kristina und Birgit werden mit Händeschütteln begrüßt und von einer circa 40-jährigen Dozentin auf Deutsch angesprochen: „Hallo ihr Beiden, ich bin Svetlana! Wir bleiben beim Du, ja?!“ Die anderen Deutsch-Lehrkräfte tun es ihr gleich. Kristina und Birgit sind verwundert, da sie eine solche Duz-Politik aus Russland nicht gewöhnt sind.

Am Nachmittag treffen sich einige Studierende mit den beiden, um ihnen die Stadt zu zeigen. Als sie pünktlich vor dem Hotel eintreffen, begrüßen Studierende des ersten Studienjahres, die 17 beziehungsweise 18 Jahre alt sind, Kristina und Birgit. Sie reichen ihnen die Hand und sagen auf Deutsch: „Du bist Birgit! Ich heiße Elwira und das hier ist Jelena. Freut uns!“

Birgit ist sprachlos über Elwiras Verhalten. Sie ist darüber verwirrt, dass ihr Elwira die Hand gegeben und sie dann auch noch per Du angesprochen hat. Auch Kristina ist fassungslos. Im Gegensatz zu Birgit wohnt sie allerdings in der weiteren Umgebung und hat neben dem Du auch den Wechsel zwischen Du und Sie, selbst im Russischen, häufig bemerkt. Dass dies jedoch auch von russischen Studierenden gegenüber Lehrkräften initiiert und praktiziert wird, verstört selbst Kristina.

Birgit wundert sich, woher die Studierenden und Lehrkräfte das Verhalten haben und sagt in einer ruhigen Minute zu Kristina: „Ist das die neue russische Gesellschaft oder hat das hier ein Deutscher verbockt?“

Fragen

1. Haben Sie schon einmal erlebt, dass eine Anrede für Verwirrung sorgte?
2. Worüber sind Kristina und Birgit verwirrt? Welche ihrer Werte sind verletzt?
3. Was steckt hinter dem Gedanken „Ist das die neue russische Gesellschaft oder hat das hier ein Deutscher verbockt?“ Was bringt Birgit damit zum Ausdruck?
4. Wie erklären Sie sich, dass die russischen Lehrkräfte Kristina und Birgit duzen? Wie erklären Sie sich, dass die Studierenden die beiden duzen?
5. Welchen Verhaltenskodex gibt es in Deutschland und Russland in Bezug auf eine Begrüßung und den Umgang mit „Du“/„Sie“? Wie ist es in Ihrem Land?
6. Was raten Sie Kristina und Birgit, wie sie mit der Situation umgehen können? Formulieren Sie eine Ich-Botschaft, welche die beiden an die Studierenden adressieren könnten.

Lösungsskizze

Zu 1:

- Individuelle Lösung. Im Deutschen kommen Unsicherheiten hinsichtlich der Begrüßung und Anrede häufig vor, auch bei Einheimischen. Im Gegensatz zum Deutschen gibt es im Russischen mehr Klarheit: Begrüßung und Anrede finden in der Sie-Form statt. In der Vermittlung der russischen Sprache wird ein starker Fokus auf die Sie-Form gelegt. Bei vielen Deutsch vermittelnden Institutionen hingegen wird häufig eine Duz-Politik vertreten, das heißt die Du-Form steht im Mittelpunkt der Sprachvermittlung und nicht selten ist es sogar so, dass sich Lehrende und Lernende mit Du anreden.

Zu 2:

- Kristina und Birgit sind darüber verwirrt, dass die Studierenden die Art der Begrüßung und die Anrede steuern und dabei zum Du greifen. Nach deutschen Gepflogenheiten ist es üblich, dass die statushöhere beziehungsweise ältere Person (hier: die Dozentinnen) den Kontakt zur statusniedrigeren beziehungsweise jüngeren Person (hier: die Studierenden) steuert. Wer ohne zu Fragen geduzt wird, gerät schnell in den Verdacht unhöflich und respektlos gegenüber einer Person zu sein und der anderen Person eine Nähe oder Vertrautheit aufzudrängen, die nicht zur Situation passt.
- Da die beiden mit den russischen Gepflogenheiten vertraut und die stark hierarchische Beziehung zwischen russischer Lehrkraft und Studierenden gewöhnt sind, überrascht sie ein so aktives und selbstbewusstes Auftreten der Studierenden.

Zu 3:

- Birgit ist auf der Suche nach Ursachen beziehungsweise Erklärungsansätzen. Diese Gewohnheit zählt zu den deutschen Tugenden, weil nach dem Alltagsverständnis vieler dann ein „Schuldiger“ gefunden ist und zur Verantwortung gezogen werden kann. In der Aussage kommt ein gewisses Schwarz-Weiß-Den-

ken Birgits zum Ausdruck: Sie sucht den Schuldigen entweder bei der gesamten russischen Gesellschaft, was sehr pauschalisierend wäre, oder bei einem einzigen Deutschen, dessen Gepflogenheiten sie gegebenenfalls ablehnt.

- Häufig hängt die Vermittlung von Deutsch und Deutschlandbildern im Ausland von nur einer deutschen Vertreterin oder einem deutschen Vertreter vor Ort beziehungsweise in der Region ab. Diese Person symbolisiert für viele Lernende und Lehrende die typische Deutsche oder den typischen Deutschen und prägt maßgeblich das Bild über Deutschland. Dabei werden regionale Besonderheiten innerhalb Deutschlands wie beispielsweise Dialekte sowie unterschiedliche soziale und berufliche Hintergründe nicht beachtet. Die Repräsentantinnen und Repräsentanten aus Deutschland sind ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer, andere kommen aus der Wissenschaft und wieder andere haben einen wirtschaftlichen Hintergrund. Je nach gewünschtem Profil werden sie an die entsprechenden Orte entsandt. Damit einher geht Birgits Annahme, dass in dieser Region ein Deutscher womöglich eine Duz-Politik eingeführt hat.

Zu 4:

- Dass die russischen Lehrkräfte die beiden duzen, kann damit zusammenhängen, dass sie im Kontakt zu Deutschen eine Duz-Kultur kennengelernt haben und diese als Orientierungsstandard im Kontakt zu Deutschen anwenden. Außerdem gibt es seit Kurzem an manchen russischen Hochschulen die Tendenz, dass im Kollegium untereinander geduzt wird. Ob sich dieser Trend durchsetzt, ist allerdings noch offen, denn nicht wenige an Hochschulen beschäftigte Einheimische finden dies befremdlich. Hier haben wir möglicherweise eine sprachliche beziehungsweise kulturelle Veränderung innerhalb eines Landes, wo parallel verschiedene Standards existieren und aufeinanderprallen.
- Die Frage, wie zu erklären ist, dass die Studierenden die beiden deutschen Kulturmittlerinnen duzen, ist so zu beantworten: Womöglich waren die Studierenden darüber irritiert, als ihnen die russischen Lehrkräfte sagten, dass die Deutschen namens Birgit und Kristina kommen. Die russischen Lehrkräfte hatten vielleicht nur die Vornamen und nicht die Nachnamen der beiden genannt. Da die Deutschen keinen Vatersnamen haben, greift man in Russland im Kontakt mit Ausländern häufig auf die Variante Vorname und Sie zurück. Die russischen Studierenden haben dies möglicherweise nicht gewusst oder als falsches Signal gewertet, und dachten daher, sie können die beiden duzen.

Zu 5:

- In Deutschland regelt der Statushöhere den Kontakt und die Anrede zum Statusniedrigeren. Im Erstkontakt und vor allem bei Altersunterschieden von mehr als zehn Jahren wird in der Regel erst einmal gesiezt, und zwar wechselseitig. Intensiviert sich die Beziehung, kann die ältere, erfahrenere oder statushöhere Person das Du anbieten (also nicht aufdrängen, sondern es handelt sich um ein Angebot). Ab diesem Zeitpunkt wird wechselseitig geduzt. Ein Du kann nicht mehr zurückgenommen werden. Das heißt, wenn sich zwei Personen einmal geduzt haben, werden sie nie wieder zum Sie zurückkehren, und zwar auch

dann nicht, wenn sie Streit miteinander haben. Einseitige Sie-Du-Verhältnisse sind nur an Schulen üblich, wo Schülerinnen und Schüler ihre Lehrerinnen und Lehrer siezen, umgekehrt aber geduzt wird. An der Hochschule dagegen wird wechselseitig gesiezt.

- Wechselseitig gesiezt wird in Deutschland in folgenden Alltagssituationen: zwischen neuen und erfahrenen Kolleginnen und Kollegen, in Vorgesetzten-Kollegen-Beziehungen, in Kontakten mit der Verwaltung, im Verkauf, in Arzt-Patienten-Beziehungen, zwischen Lehrenden und Lernenden an Hochschulen, bei oberflächlichen Nachbarschaftskontakten. Das Du wird häufig in folgenden Beziehungen verwendet: beim Sport, in der Familie (in Beziehungen/Ehen, zwischen Kindern, Eltern, Großeltern und mit Schwiegereltern, Tanten, Onkels, Cousins und Cousins), in Freundschaften und guten Nachbarschaften.
- In manchen Unternehmen gehört es zur Unternehmenskultur, dass geduzt wird, und zwar von der Reinigungskraft bis zum Vorstand (z. B. Ikea, H&M, SAP AG). Diese Praktik ist auch unter Angehörigen bestimmter Parteien (zum Beispiel Sozialdemokratische Partei Deutschlands) und Gewerkschaften (zum Beispiel Deutscher Gewerkschaftsbund) historisch gewachsen. Die 68er-Bewegung in Westdeutschland verstärkte den Trend hin zum Du. Flachere Hierarchien und Duz-Politik sollten Gleichberechtigung und Chancengleichheit vermitteln.
- Wird in Arbeitsbeziehungen geduzt, versteht sich das Du nicht unbedingt als freundschaftlich, sondern in der Regel als Arbeits-Du, das heißt, man redet sich mit du an, ohne jedoch vertraute und persönliche Informationen auszutauschen. Manchmal, vor allem in amerikanisch geprägten Firmen, kommt es vor, dass sich in einem Unternehmen Tätige mit Vornamen ansprechen und siezen. Diese Variante ist jedoch eigentlich nicht im deutschen Sprachgebrauch vorgesehen.
- Insgesamt betrachtet setzt die treffsichere Verwendung von Du und Sie in der deutschen Sprache eine große sprachliche, kulturelle und soziale Sensibilität voraus. Sollte man in ein Fettnäpfchen getreten sein und es offenbar nicht richtig gemacht haben, sollte man sich entschuldigen.
- Innerhalb der Gruppe der Deutschen, die im Ausland arbeiten (wie Nichtregierungsorganisationen, Kultur- und Sprachmittlerinnen und -mittler), wird sehr häufig untereinander mit Du kommuniziert. Dabei spielen Alter und Position weniger eine Rolle, sondern die gemeinsame Erfahrung, als Deutsche im Ausland zu leben, schafft emotionale Nähe und Zusammenhalt, die verbinden und eine Anrede mit Du rechtfertigen.
- In Russland dominiert die Anrede und Konversation mit Sie. Von dieser Sprachpraxis gibt es kaum Abweichungen, das heißt, die Kommunikation lässt kaum Spielräume zu. Wie im Deutschen auch wird die Anrede mit Sie in der Kommunikation mit neuen und erfahrenen Kolleginnen und Kollegen, in Vorgesetzten-Mitarbeiter-Beziehungen, in Kontakten mit der Verwaltung, im Verkauf, in Arzt-Patienten-Beziehungen, zwischen Lehrenden an Hochschulen und

bei oberflächlichen Nachbarschaftskontakten gepflegt. Die Anrede wird von Alter und beruflicher Stellung bestimmt. Im Erstkontakt wird gesiezt und auf jeden Fall wird eine hierarchisch höher gestellte Person mit Sie angesprochen. Alles andere würde als respektlos oder unhöflich empfunden werden. Allerdings heißt dies nicht automatisch, dass die ältere oder höher gestellte Person auch die jüngere oder niedriger gestellte Person ebenfalls mit Sie anredet. In den meisten Fällen bleibt es zwar in der Beziehung von oben nach unten beim Sie, jedoch kann es vorkommen, dass Ärzte, Angehörige der Verwaltung oder Vorgesetzte zwischen Sie und Du hin und her wechseln. Dies wird häufig zur Belehrung oder zum Verständnis der Machtverhältnisse praktiziert. Die geduzte Person hat dabei kaum Handlungsspielraum. Weist sie die Person auf dieses Ungleichgewicht hin, kann sie als frech oder respektlos gelten, vor allem wenn ein größerer Altersunterschied (20 bis 30 Jahre) besteht.

- Im Gegensatz zu Deutschland herrscht auch in russischen Unternehmen keine Duz-Politik. Es wird selten geduzt und wenn dies der Fall ist, dann auch nur in den Metropolen Moskau oder St. Petersburg. Unternehmen, in denen sich die Beschäftigten untereinander duzen, haben meist Geschäftsführungen im Ausland oder das amerikanische Modell der Duz-Politik übernommen. Solche Unternehmen bilden jedoch eine Ausnahme (Start-ups).
- Kinder und Jugendliche untereinander duzen sich. Ferner wird innerhalb der Kernfamilie (Kinder/Eltern) geduzt. Nicht selbstverständlich ist es jedoch, seine Schwiegereltern zu duzen. Dies erfolgt nach Absprache und erst auf Initiative der Schwiegereltern. Häufig ist es üblich, seine Schwiegereltern mit Vor- und Vatersnamen anzusprechen und dabei zu siezen, während diese einen duzen.
- In der Schule duzen die Lehrerinnen und Lehrer ihre Schülerinnen und Schüler. Dies ist ebenso zwischen Lehrenden und Lernenden an Hochschulen üblich. Das Bildungssystem ist stark verschult und die Studienanfängerinnen und -anfänger sind häufig jünger als in Deutschland. Jedoch ist in den letzten Jahren ein Trend zu erkennen, dass immer mehr Lehrende ihre Studierenden siezen.
- Weder in Schulen noch an Hochschulen Russlands ist es üblich, dass Lernende die Lehrenden duzen. Korrekt ist immer die Anrede mit Vor- und Vatersname. Ausländische Lehrkräfte haben an russischen Hochschulen verschiedene Möglichkeiten. Einige möchten mit Frau (Susanne) Müller angesprochen werden, andere eignen sich einen Vatersnamen (Susanne Alexandrovna) an und werden mit Sie angesprochen. Wieder andere bevorzugen eine Anrede mit Vornamen (Susanne) und Sie. Letzteres bedarf jedoch einer Klärung mit den Studierenden. Diese sind häufig sehr verunsichert und versuchen dann die Anrede mit Vornamen komplett zu umgehen, weil dabei ihre Werte verletzt werden.
- Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in Russland die Anrede, das Kennenlernen und die Konversation im offiziellen als auch inoffiziellen Kontext über die Anrede Sie stattfindet. Ausgenommen sind Kinder, Jugendliche und die eigene Familie. Eine Anrede mit Du erfolgt nur nach Aufforderung durch die äl-

tere oder ranghöhere Person und kann auch als Mittel zur Belehrung und Machtpositionierung verwendet werden. Das in Deutschland übliche Arbeits-Du ist in Russland nicht bekannt.

- Die Anrede beziehungsweise die Aufforderung zum Duzen hat in Russland einen hohen Stellenwert. Sie kann als ein enormes Entgegenkommen angesehen werden und symbolisiert eine enge Vertrauensebene. Ein lockeres und schnelles Du, wie man es aus Deutschland und Amerika kennt, empfinden Menschen in Russland häufig als unecht und unehrlich.

Zu 6:

- Kristina und Birgit sollten ihre Verwunderung über eine Ich-Botschaft kommunizieren. Sie könnten zum Beispiel sagen: „Uns ist aufgefallen, dass Sie uns gleich beim Kennenlernen mit ‚Du‘ angesprochen haben. Das ist nicht üblich und steht für große Vertrautheit. Wir fühlen uns damit nicht wohl. Deshalb wäre es uns lieber, wenn wir uns mit ‚Sie‘ anreden würden.“

Fall 14: „Kann ich wirklich Deutsch?“

– Schilaufen ist nicht gleich Schilaufen

Von Elena Elisowa, Dozentin für Deutsch und andere Fachgebiete an einer staatlichen pädagogischen Hochschule in Schadrinsk (Hinterural).

Julia, die an einer Hochschule in Russland zur Deutschlehrerin ausgebildet worden ist, hat gerade ihr Studium beendet. Sie will nun erstmals ihre Deutschkenntnisse im Land selbst unter Beweis stellen.

Sehr herzlich wird sie von ihren deutschen Freunden in Oberbayern empfangen. Sie bieten ihr ein abwechslungsreiches Programm. Schon am Tage der Ankunft wollen sie wissen, ob Julia Schi laufen kann. Julia hat im Hinterural, wo sie aufgewachsen ist, gut Schilaufen gelernt.

Ein paar Tage später begeben sich Julia und ihre Freunde in die Alpen, um Schi zu fahren. Julia ist sich eigentlich sicher, dass sie gut Schi laufen kann. Mit der Seilbahn geht es ganz nach oben auf einen Berg, allein das ist schon eine aufregende Angelegenheit. Als sie oben ankommt und die Piste hinuntersieht, wird ihr angst und bange. Sie denkt sich: „O nein, dies hier habe ich ja überhaupt nicht erwartet. Das habe ich ja noch nie gemacht.“ Julia nimmt all ihren Mut zusammen, sagt sich „Ich muss das schaffen!“ und beginnt, den Berg hinunterzufahren. Ihr ist klar, dass das hier etwas ganz anderes ist, als sie es gewöhnt ist. Kurze Zeit später landet sie kopfüber in einem riesigen Schneehaufen am Rande der Strecke.

Eine halbe Stunde später steht Julia wieder auf ihren Schiern. Glücklicherweise ist ihr nichts passiert. Die Gruppe legt eine kleine Ruhepause ein und tauscht ihre Eindrücke aus. Julia sieht sich nachdenklich um. Ihre Freunde schauen sie verwundert an und fragen: „Willst du wirklich mit uns weiterlaufen?“ Julia ist mit dieser Frage überfordert und schweigt erst einmal. Viel stärker beschäftigt sie eine ganz andere Frage, und zwar: „Kann ich wirklich Deutsch?“

Anmerkung zum Fall: Nach der alten deutschen Rechtschreibung wurde „Schi“ und „Schifahren“ anders geschrieben, und zwar „Ski“ und „Skifahren“. Nach der neuen deutschen Rechtschreibung wird die Schreibweise mit „Sch“ verwendet. Allerdings ist die alte Form wieder eingeführt worden. Im Moment sind beide Formen möglich und gebräuchlich.

Fragen

1. Warum ist Julia sicher, dass sie Schi laufen kann? Wo laufen russische Kinder und Jugendliche aus dem Hinterural normalerweise Schi?
2. Was genau ist in Deutschland beim Schifahren anders, als Julia es gewohnt ist? Worin besteht das Missverständnis? Was meint Julia, wenn sie sich selbst fragt „Kann ich wirklich Deutsch?“
3. Haben Sie schon einmal erlebt, dass es in Verwendung einer Fremdsprache zu Missverständnissen in der Kommunikation gekommen ist? Wie sind Sie damit umgegangen?
4. Wie ist die Frage von Julias Freunden „Willst du wirklich weiterlaufen?“ zu verstehen? Was könnte Julia ihnen antworten? Was würden Sie Julia empfehlen, wie sie sich in der Situation weiter verhalten kann?
5. Wo leben Julias Freunde und welche Freizeitaktivitäten können sie ihr im Winter anbieten? Welche Wintersportarten sind in Deutschland und welche in Russland verbreitet?
6. Welche Bedeutung hat Ihrer Meinung nach die Beherrschung der Sprache im Vergleich zu Kenntnissen über die Kultur für das Gelingen eines Auslandsaufenthaltes? Was ist Ihrer Ansicht nach erstrangig, was zweitrangig?

Lösungsskizze

Zu 1:

- Wenn Julia im Hinterural aufgewachsen ist, so hat sie – wie andere russische Kinder und Jugendliche in dieser Region auch – Langlaufschi gelernt. Langlauf wird auf ebenem Gelände, das allenfalls ein paar wenige Hügel hat, gefahren. Ein Gebirge, so wie es die Alpen sind, gibt es im Hinterural nicht.

Zu 2:

- In der russischen Sprache wird mit dem Schifahren die Variante Langlauf assoziiert. Das russische Wort für Schilaufen ist „кататься на лыжах“. Abfahrtschi wird mit dem Wort „кататься на горных лыжах“ bezeichnet. Das deutsche Wort „Schifahren“ umfasst im Unterschied zum russischen sowohl die Varianten Langlauf als auch Abfahrt (manchmal auch Ski Alpin genannt). Man muss nachfragen, welche Form des Schifahrens der Sprecher meint. Die Alpen sind ein Hochgebirge und dort ist es üblich, dass Abfahrt gefahren wird. Als die deutschen Freunde Julia fragten, ob sie Schifahren kann, unterstellten sie implizit die Bedeutung Abfahrtfahren. Das Missverständnis besteht also darin, dass Julia davon ausging, dass sich die Frage auf Langlaufschi bezog, ihre deutschen Freunde jedoch Abfahrtschi meinten.
- In der Frage „Kann ich wirklich Deutsch?“ drücken sich Julias Selbstzweifel aus. Ihr bisheriges Sprachverständnis hinsichtlich des Wortes „Schifahren“ ist stark irritiert worden und hat sie in eine missliche Lage gebracht. Ihr Selbstver-

trauen dürfte erschüttert sein, vielleicht hält sie sich auch für feige, weil sie sich Abfahrtschi nicht zutraut.

Zu 3:

- Individuelle Lösung. Wer seine Fremdsprachenkenntnisse in einem anderen Land erprobt, wird sicherlich schon einmal auf Missverständnisse gestoßen sein. Die Auswirkungen dürften sehr verschieden sein: Entweder reagiert die muttersprachliche Person mit Erstaunen und fragt nach, was gemeint ist. Oder sie unterstellt eine andere Bedeutung, als diejenige, die gemeint war – so wie in diesem Fall. Dann kann nur die in der Fremdsprache kommunizierende Person gegensteuern.

Zu 4:

- In der Frage von Julias Freunden „Willst du wirklich weiterlaufen?“, drückt sich ein gewisses Misstrauen aus. Dass sie Zweifel haben, wird insbesondere durch die Verwendung des Wortes „wirklich“ deutlich. Offenbar haben sie gemerkt und verstanden, dass Julia kein Abfahrtschi beherrscht und dieser sportlichen Aktivität nicht gewachsen ist. Julia sollte ehrlich antworten und klar machen, dass sie nur fähig ist, auf ebenem Gelände Schi zu fahren. Ihre Freunde werden dann schnell begreifen, dass sie Langlauf und nicht Abfahrt gelernt hat. Sie werden sich über dieses Missverständnis amüsieren und lachen, was aber nicht als „Auslachen“ zu verstehen ist. Langlauf und Abfahrt sind völlig verschiedene Sportarten und setzen unterschiedliche Fähigkeiten voraus. Bei den Schi-Pisten (Abfahrt und Langlauf) wird in Deutschland zwischen unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden unterschieden, die oft farblich kenntlich gemacht sind. Es ist Julia sehr anzuraten, selbst Abfahrtpisten mit geringem Schwierigkeitsgrad nicht ohne Anleitung oder Schikurs zu fahren. Wer das noch nie gemacht hat, für den ist es sehr gefährlich (man gefährdet im Übrigen auch andere Läufer auf der Piste) und Julia hat großes Glück gehabt, dass sie bei ihren ersten Versuchen, die in einem Schneeberg endeten, unverletzt geblieben ist. Julia sollte keinen falschen Ehrgeiz zeigen und vorschlagen, dass man sie in eine Berg-hütte setzt, während die Anderen weiter Schifahren. Außerdem könnte sie Interesse an einem Kurs in Abfahrtschi äußern oder darum bitten, dass sich jemand Zeit nimmt, sie anzuleiten (was allerdings mehrere Stunden dauern würde).

Zu 5:

- Julias Freunde leben in Oberbayern – einer Region in Deutschland, die durch die Alpen und damit das Hochgebirge geprägt ist. Dort sind im Sommer Bergwandern und im Winter Abfahrtschi oder Snowboardfahren sehr beliebte Sportarten. In Russland sind im Winter, vor allem bei schönem Wetter, neben dem Langlaufschifahren Schlittenfahrten und Schlittschuhlaufen beliebte Freizeitbeschäftigungen. Eigentlich lernt praktisch jedes Kind in Russland Schlittschuhlaufen. Die Disziplin steht zwar nicht im Lehrplan, doch die Kinder laufen nach dem Unterricht gerne Schlittschuh auf einer Eisbahn in der Stadt oder auf ei-

nem zugefrorenen See oder Fluss im Dorf. In Deutschland ist die Affinität zum Schilaufen und Schlittschuhlaufen je nach Wohnort und Interesse sehr unterschiedlich ausgeprägt. Manche Menschen in Deutschland sind noch nie Schifahren, andere können es ganz gut. Hinzu kommt die Bereitschaft und Fähigkeit zum finanziellen Investment, denn Schilaufen in Deutschland setzt die Anschaffung einer entsprechenden Ausrüstung, den Besuch von Schikursen und in der Regel das Reisen in entsprechende Gebiete voraus. Um auf den Abfahrtspisten Schifahren zu dürfen, braucht man einen oft recht kostspieligen Schipass.

- Sowohl in Deutschland als auch in Russland ist es verbreitet, dass Familien, insbesondere bei Neuschnee, Schneemänner bauen und Schneeballschlachten machen. Allerdings sind die Winter in Deutschland während der vergangenen Jahre immer wärmer geworden und eine mehrere Tage anhaltende Schneedecke findet sich nur in wenigen Regionen wie in Oberbayern oder bestimmten Teilen des Harzes, im Thüringer Wald oder Sauerland. Viele Deutsche reisen zum Schifahren nach Österreich oder in die Schweiz.

Zu 6:

- Individuelle Lösung. Das Beispiel zeigt auf, dass Sprachbeherrschung nicht der alleinige Erfolgsgarant für einen Auslandsaufenthalt ist. Es gilt, sowohl den Ausbau der Fremdsprachenkenntnisse, aber auch das kulturelle Verständnis im Blick zu haben. Beides steht in einer wechselseitigen Abhängigkeit: Sprache geht nicht ohne Kulturverständnis und umgekehrt.

Fall 15: „Sie sprechen aber schlecht Russisch!“

– Ein Deutscher und die russische Alltagskommunikation

Von Romy Henfling, Lektorin des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) an der Uraler Föderalen Universität in Jekaterinburg (Russland). Neben ihrer Lehrtätigkeit am Lehrstuhl für Fremdsprachen und Übersetzen ist sie verantwortlich für die Entwicklung und Umsetzung von Projekten sowie Kultur- und Weiterbildungsveranstaltungen mit Deutsch- und Deutschlandbezug für verschiedene Zielgruppen.

Johannes arbeitet seit drei Jahren an einer Universität in einer mittelgroßen Stadt in Russland. Seit mehr als zehn Jahren ist er regelmäßig beruflich und privat in Osteuropa unterwegs, vor allem in Russland und Weißrussland. In Deutschland hat Johannes Slawistik mit Schwerpunkt Russisch studiert. Auch sein Auslandssemester verbrachte er in Russland. Ferner hat er erfolgreich das russische Sprachzertifikat mit dem Sprachniveau B2 erworben, das ihm eine fließende Verständigung in Russisch ermöglicht. Mit seinen Kolleginnen und Kollegen an der Universität spricht Johannes Russisch und auch alle seine bürokratischen Angelegenheiten erledigt er in der Landessprache. Die Verständigung funktioniert problemlos. Des Weiteren hat er eine private Russischlehrerin, die mit ihm einmal in der Woche für zwei Stunden russische Aussprache, Wortschatz und Grammatik übt. Sein nächstes Ziel in den kommenden Monaten ist der erfolgreiche Erwerb des Sprachdiploms C1.

An einem Wochentag arbeitet Johannes von zu Hause aus. Er bekommt einen Anruf von einem Kurier aus Moskau. Sie vereinbaren eine bestimmte Uhrzeit für die Zustellung einer Sendung an Johannes Wohnanschrift. Johannes erklärt dem Kurier, wie man zu seiner Wohnung kommt und wo man parken kann.

Der Kurier trifft zur genannten Zeit ein und übergibt Johannes die Sendung. Johannes unterschreibt, bedankt sich und will zurück in die Wohnung. Der Kurier schaut Johannes neugierig und zugleich misstrauisch an. Er will wissen, woher Johannes kommt und warum er hier ist. Diese Fragen ist Johannes bereits gewöhnt, ebenso dass ihn bisher unbekannte Menschen, wie zum Beispiel Taxifahrer, nach seinem Gehalt fragen. Daher antwortet er dem Kurier so, wie sonst auch, mit den für ihn üblichen Sätzen. Der Kurier lässt nicht locker und möchte sich weiter unterhalten.

Als der Kurier fragt, wie lange Johannes schon in Russland arbeitet, stellt Johannes heraus, dass er seit drei Jahren in Russland lebt. Der Kurier reagiert mit: „Sie sprechen aber schlecht Russisch!“ Johannes fühlt sich im ersten Moment vor den Kopf gestoßen und gekränkt. Er erwidert: „Also Sie zumindest verstehen mich ja sehr gut.“ Der Kurier entgegnet ihm nichts. Johannes nimmt seine Sendung und geht ohne ein weiteres Wort und ohne jedwede Verabschiedung in seine Wohnung zurück. Jetzt beginnt er, sich richtig über den Vorfall zu ärgern und denkt sich: „In Deutschland würde niemand so etwas zu einem Ausländer sagen!“

Abends telefoniert er mit seinem deutschen Kollegen Daniel, der in der Nachbarstadt lebt und vergleichbar Russisch spricht. Johannes erzählt ihm von der Situation und erfährt, dass Daniel einen solchen Satz, wie ihn der Kurier gesagt hat, auch schon häufiger gehört hat. Beide können sich aufgrund ihrer Sprachkenntnisse die von ihnen gemachten Erfahrungen nicht erklären.

Fragen

1. Haben Sie selbst, Bekannte, Kolleginnen oder Kollegen von Ihnen eine ähnliche Situation in Russland, Deutschland oder einem anderen Land schon einmal erlebt?
2. Weshalb fühlt sich Johannes vor den Kopf gestoßen und gekränkt? Welche seiner Werte sind verletzt?
3. Wie ist die Aussage des Kuriers „Sie sprechen aber schlecht Russisch!“ zu verstehen? Was sagt der Kurier damit auf der Selbstoffenbarungsebene aus? Was vermuten Sie, was den Kurier zu der Aussage veranlasst hat?
4. Johannes ist sich sicher, dass sich eine solche Situation in Deutschland nicht ereignen würde. Was meint er mit dem Gedanken „In Deutschland würde niemand so etwas zu einem Ausländer sagen!“? Ist dem wirklich so?
5. Wie kann Johannes mit seiner Kränkung umgehen? An wen könnten sich Johannes und Daniel wenden, um mehr über das Verhalten des russischen Kuriers zu erfahren?

Lösungsskizze

Zu 1:

- Individuelle Lösung

Zu 2:

- Johannes wundert sich darüber, dass der Kurier ihn einerseits soweit versteht, dass sie gezielte Absprachen über die Zustellung der Sendung treffen können, er andererseits jedoch seine Russischkenntnisse abwertet. Johannes Bemühungen, die russische Sprache zu erlernen, werden nicht gewürdigt. Dies stößt ihn vor den Kopf und kränkt ihn. Denn Johannes ist der Auffassung, dass er gut bis sehr gut Russisch spricht. Grammatikalische und phonetische Feinheiten fallen für ihn im Spracherwerb und in der Sprachanwendung nicht groß ins Gewicht. Er weiß, dass diese einer Verständigung im Alltag nicht im Weg stehen. Darüber hinaus ist er sich seiner sprachlichen Schwächen bewusst und arbeitet weiter an deren Beseitigung. Doch seine Anstrengungen, sich die in Deutschland nicht beliebte Fremdsprache Russisch – eine Sprache mit relativ hohem Schwierigkeitsgrad (unter anderem anderes Alphabet, Aspekte) – anzueignen, werden nicht anerkannt. Dies macht Johannes am Ende sogar ärgerlich.

Zu 3:

- Die Aussage des Kuriers „Sie sprechen aber schlecht Russisch!“ kann so verstanden werden, dass die Konversation mit Johannes nicht der Alltagskommunikation entspricht, die dem Kurier vertraut ist. Vermutlich kennt der Kurier nur wenige oder sogar gar keine Ausländer oder Personen, die sich Russisch als Fremdsprache angeeignet haben. Dass Menschen Russisch nicht fehlerfrei oder mit Akzent sprechen, ist ihm nicht geläufig. Ebenso wenig vertraut ist ihm, wie er sich mit Menschen, die mit grammatikalischen und phonetischen Fehlern beziehungsweise mit Akzent sprechen, am besten verständigen kann. Hinter der Aussage des Kuriers mag eine ethnozentrische Haltung stehen: Er öffnet sich dem Anderskulturellen nicht oder nur sehr wenig und ihm fehlt ein Bewusstsein für den Fremdsprachenerwerb. Der Kurier kann nicht einschätzen, wie lange es dauert, sich eine Fremdsprache anzueignen. Er vertritt den Anspruch, dass wenn man eine Sprache lernt, sie perfekt lernt. Seiner Auffassung nach müsste es möglich sein, nach drei Jahren Aufenthalt in Russland die russische Sprache fehlerfrei zu beherrschen.

Zu 4:

- Johannes Gedanke „In Deutschland würde niemand so etwas zu einem Ausländer sagen!“ spielt darauf an, dass Menschen in Deutschland routiniert darin sind, sich mit Menschen zu verständigen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Sowohl im Beruf als auch Privatleben ist dies Teil der Alltagsnormalität. Aufgrund der Zuwanderung gibt es viele Personen, die Deutsch mit Fehlern und Akzent sprechen. Die Erfahrung zeigt, dass es nahezu ausgeschlossen ist, sich die deutsche Sprache im Erwachsenenalter fehlerfrei anzueignen.
- Deutschland ist eine Einwanderungsgesellschaft, die seit den 50er-Jahren, das heißt seit nunmehr 60 Jahren, in West- und 25 Jahren in Ostdeutschland von Zuwanderung aus dem Ausland geprägt ist. Etwa jede fünfte in Deutschland lebende Person hat einen sogenannten Migrationshintergrund und die Mehrheit in dieser Gruppe dürfte Deutsch mit einem Akzent, das heißt mit grammatikalischen und phonetischen Fehlern, sprechen.
- Würde man in Deutschland jemanden wegen seines Akzentes oder seiner Deutschkenntnisse kritisieren, wäre dies gleichzeitig eine Kritik an seiner Person und seinem Migrationshintergrund. Man würde seinen Aufenthalt in Deutschland in Frage stellen, und dies wäre aus Sicht der deutschen Aufnahmegesellschaft unhöflich, gesellschaftlich und politisch nicht opportun. Es gibt auch Bemühungen, dass Kinder und Jugendliche ihre Muttersprache weiter pflegen können, beispielsweise über Polnisch-, Russisch-, Türkisch- oder Arabisch-Unterricht an Schulen.
- Dass man Deutsch mit Akzent spricht, wird also toleriert, oft auch akzeptiert. Doch es gibt Grenzen. Über gar keine Deutschkenntnisse zu verfügen, ist aus Sicht vieler Menschen in Deutschland nicht hinnehmbar. In der Bevölkerung existieren Gruppen, die seit vielen Jahren in Deutschland, aber hauptsächlich in ihrer eigenen ethnischen Gruppe leben und kein oder nur sehr wenig Deutsch

sprechen. Dieses Leben in sogenannten Parallelgesellschaften wird von nicht wenigen in der deutschen Aufnahmegesellschaft stark kritisiert. Personen, die nur rudimentär Deutsch sprechen und von sozialen Leistungen abhängig sind, können staatlich verpflichtet werden, sogenannte Integrationskurse zu besuchen. Ein Integrationskurs umfasst in der Regel 600 Stunden und vermittelt Deutschkenntnisse bis zum Niveau B1.

Zu 5:

- Wichtig ist zunächst einmal, dass sich Johannes und Daniel gegenüber den zitierten Aussagen emotional abgrenzen und ihr Selbstbewusstsein bewahren. Johannes könnte mit seiner Russisch-Lehrerin oder deutschland-affinen Russen über den Vorfall sprechen und sich einen Rat einholen. Über das Gespräch würde er ein Bewusstsein darüber gewinnen, dass nur wenige Russen internationale Erfahrungen und Erfahrung mit dem Fremdsprachenerwerb haben. Hilfreich wäre auch ein positives Umdeuten, mit dem die Aussage relativiert werden würde. Johannes könnte sich sagen: „Also dafür, dass ich schlecht Russisch spreche, war der Kurier aber ganz schön neugierig und geduldig mit mir.“ In dem Verhalten des Kuriers drückt sich einerseits Achtung vor dem westeuropäischen Ausländer, aber auch Verwunderung aus, weshalb er in Russland lebt. Klar ist, dass Johannes die Einstellungen des Kuriers nicht ändern wird.

Fall 16: „Lasst uns mal reden!“

– Großes Schweigen in der Lehrveranstaltung

Von Julia Khramtsova, gebürtig aus Russland, Deutschlehrerin am Goethe-Institut in Shanghai (China). Darüber hinaus engagiert sie sich in unterschiedlichen Projekten im Rahmen von Bildungs Kooperationen, zum Beispiel PASCH, einem Austauschprogramm für Schulen.

Maxim und Ivan sind zwei Studierende an einer Universität in Russland. In diesem Semester haben sie sich für einen Konversationskurs Deutsch und eine Lehrveranstaltung zur Landeskunde über Deutschland angemeldet. In beiden Lehrveranstaltungen ist Martin als muttersprachlicher Dozent eingesetzt. Er arbeitet an der Universität als Sprachassistent.

Martin erscheint pünktlich zum Konversationskurs und führt eine Kennenlernrunde durch. Anschließend erzählt er ein paar Geschichten aus dem Alltag (beispielsweise über seine Busreise in den Ural) und aus dem Beruf (beispielsweise über den Beitrag eines Kollegen zum Thema „Deutschunterricht mit syrischen Flüchtlingen“ bei einer Fachkonferenz). Die Geschichten erscheinen den Studierenden kompliziert und nicht relevant. Da sich niemand meldet, um Fragen zu stellen oder etwas zu kommentieren, spricht Martin weiter. Die Studierenden sind verwirrt, da sie keinen Zusammenhang zwischen seinen Geschichten und den Inhalten des Konversationskurses erkennen. Maxim und Ivan sind die Studierenden mit den besten Deutschkenntnissen in dem Kurs. Sie sitzen ganz vorne und ziehen die Kommunikation mit Martin durch, weil sie sich für die Stille in dem Kurs schämen.

Im Fach Landeskunde, das ebenfalls von Martin unterrichtet wird, werden Artikel aus deutschen Zeitungen laut vorgelesen. Anschließend wird darüber diskutiert. Den Studierenden fällt auf, dass der Wortschatz kaum besprochen und nicht bearbeitet wird.

Maxim und Ivan sprechen mit den Kommilitonen darüber und versuchen, eine Lösung aus der für sie schwierigen Situation zu finden. Einerseits trauen sich die Studierenden nicht, Martin direkt ins Gesicht zu sagen, dass sie mit dem Unterricht nicht zufrieden sind. Andererseits würden sie gerne mehr über deutsche Kultur erfahren und sich noch häufiger auf Deutsch mit ihm unterhalten. Alle Beteiligten denken bei sich: „Lasst uns mal reden!“

Fragen

1. Kommt Ihnen der Fall bekannt vor? Haben Sie selbst oder Ihnen bekannte Personen eine ähnliche Situation schon einmal erlebt?
2. Mit was genau sind die Studierenden unzufrieden? Was erwarten sie von Martin und den Lehrveranstaltungen? Was sind ihre Ziele?

3. Was vermuten Sie, wie sich Martin fühlt? Was ist sein didaktisches Konzept? Welche Ziele verfolgt er damit?
4. Welche Unterschiede in den Erwartungen an den fremdsprachlichen Unterricht gibt es von der Seite des Muttersprachlers und der russischen Studierenden?
5. Welche Rollen nehmen Maxim und Ivan in der beschriebenen Situation ein?
6. Wie kann es zu einer Verständigung kommen? Was empfehlen Sie Martin und den Studierenden?

Lösungsskizze

Zu 1:

- Individuelle Lösung

Zu 2:

- Die Studierenden erwarten, dass die Lehrveranstaltungen gut vorbereitet sind, einer klaren Struktur folgen und ihrem Sprachniveau angepasst sind. Sie haben Interesse an deutscher Kultur und wollen sich mit Martin auf Deutsch unterhalten. Martin soll ihre Grammatikfehler korrigieren und erläuternde, am besten schriftliche Instruktionen zur Erweiterung des Wortschatzes geben.

Zu 3:

- Es ist gut möglich, dass Martin gar nichts von dem Unmut und der Unzufriedenheit der Studierenden bemerkt. Möglicherweise tut er die Zurückhaltung oder mangelnde Beteiligung der Studierenden als allgemeines Desinteresse oder Schüchternheit ab (siehe fundamentaler Attributionsfehler, Abschnitt 5.3). Es kann vermutet werden, dass er ein didaktisches Konzept verfolgt, nach dem die Studierenden mit aktuellen, auch politischen Themen aus Deutschland bekannt gemacht werden sollen (siehe Vorlesen aus Zeitungen). Die Geschichten haben zum Ziel, mit den Studierenden locker ins Gespräch zu kommen und ihnen eine Konversation auf Augenhöhe anzubieten. Dieses Angebot wird von den russischen Studierenden jedoch weder erkannt noch geschätzt, da es nicht ihren Gewohnheiten entspricht. Small Talk, also das lockere Kontaktgespräch, ist wichtiger Bestandteil der deutschen Kommunikationskultur, insofern kann dies durchaus ein didaktisches Ziel sein.
- Häufig haben die entsandten Sprachassistentinnen und -assistenten wenig didaktische Vorkenntnisse und nutzen die Assistenzzeit, um ihre pädagogischen Fertigkeiten auszubauen. Sollte Martin wenig Erfahrung in der Lehre haben, greift er auf seine gängigen Erfahrungen an deutschen Universitäten zurück, und zwar die des unkonventionellen Gesprächs. Eine solche Methodik bietet sich vor allem bei dem ersten Treffen an, um die Gruppe und deren Sprachniveau kennenzulernen und eine Vertrauensbasis zu schaffen. Allerdings ist diese Methode – auf ein ganzes Semester ausgerichtet – weder lern- noch zielorientiert.

Zu 4:

- An deutschen Universitäten ist der Dozent in kleinen Seminaren mit den Studierenden auf Augenhöhe, es findet ein partnerschaftlicher Dialog statt. Es wird sowohl Wissen vermittelt, als auch die Meinungsbildung gefördert. Dieser Prozess beginnt bereits in der Schule und wird bis zum Ende der Hochschule fortgesetzt. Am Anfang eines Seminars stellt die Dozentin oder der Dozent einen inhaltlichen Plan für das Semester vor, der nach Möglichkeit individuelle Wünsche der Studierenden berücksichtigt. Im Fremdsprachenunterricht wird in Deutschland häufig der Fokus auf Konversation und Sprechen gelegt. Grammatik beziehungsweise korrekter schriftlicher Ausdruck sind dem eher nach- oder untergeordnet. Folglich sind auch die meisten Lehrbücher auf Sprechtraining ausgerichtet. Sprechen, Hören, Schreiben und Lesen haben zwar den gleichen Stellenwert, jedoch wird vor allem zu Beginn der Sprachvermittlung Sprechen als Motivator eingesetzt.
- In Russland steht dagegen die Vermittlung konkreten Wissens im Vordergrund. Der Unterricht ist verschult. Zwischen Lehrenden und Lernenden existiert ein klares Über-Unterordnungsverhältnis und das Wort des Lehrenden hat großes Gewicht. An russischen Hochschulen gibt es vorgegebene Lehrpläne, die abgehandelt werden müssen. Auch ausländische Lehrende sind verpflichtet, dem nachzugehen, obwohl sie dabei mehr kreativen Spielraum erhalten, wenn sie beispielsweise eigene Erfahrungen und Besonderheiten Deutschlands berücksichtigen. Nach Ende des Semesters müssen die Lehrenden ihren ausgefüllten Semesterplan abgeben und belegen, was sie gemacht haben.
- In der Sprachvermittlung wird in Russland sehr viel Wert auf die Vermittlung von grammatikalischen Strukturen gelegt. Es besteht der Anspruch, eine Sprache grammatikalisch korrekt zu sprechen. Inkorrekte Äußerungen und minimale sprachliche Fehler können dazu führen, dass eine Person sich schämt. Während in Deutschland die Sprachvermittlung am Prinzip „Einfach mal probieren zu sprechen“ ausgerichtet ist und über grammatikalische Fehler großzügig hinweggesehen wird, haben Lernende in Russland den Anspruch „Ich sag es nur, wenn ich es korrekt kann“.
- Ein weiterer gravierender Unterschied besteht darin, dass in Deutschland die Gruppen im Sprachbereich nach Niveaustufen entlang des Europäischen Referenzrahmens aufgeteilt werden und damit eine gewisse sprachliche Homogenität der Gruppe gewährleistet wird. In Russland sind die Gruppen nach Jahrgängen, 1. Studienjahr et cetera, eingeteilt. Dabei finden sprachliche Vorkenntnisse durch Schule, Sprachkurse, Auslandsaufenthalte und so weiter keine Berücksichtigung. Das bedeutet, dass die Anforderungen an die Lehrkräfte höher sind. Sie müssen auf die sprachliche Heterogenität im Kurs verstärkt eingehen und binnendifferenzierter arbeiten.

Zu 5:

- Maxim und Ivan versuchen, die Situation zu retten. Martin soll den Eindruck gewinnen, dass die Studierenden kompetent genug sind, seine Fragen zu beant-

worten. Damit schützen sie die anderen, die keine Antworten wissen oder verunsichert sind, und stellen sich vor die Gruppe.

- Häufig werden in Russland die Besten der Gruppe vorgeschickt. Die Studierenden mit weniger Kenntnissen haben häufig Scham und sagen lieber gar nichts, (Perfektionismusdrang). Dabei muss der Lehrende einen verstärkten Fokus auf die Schwächeren nehmen und die Stärkeren auch mal ausbremsen (siehe Binnendifferenzierung). Empfehlenswert ist es, zuerst mit geschlossenen Fragen zu starten und im Laufe des Semesters auf offene Fragen überzugehen, wenn die Schwächeren sich in ihrer Haut wohler fühlen.

Zu 6:

- Martin und die Studierenden sollten über ihre wechselseitigen Erwartungen aneinander sprechen und einen Konsens erzielen. Dies sollte zeitnah geschehen und nicht erst gegen Ende des Semesters. Die Studierenden könnten Martin beispielsweise sagen: „Um uns für die kommenden Wochen optimal vorzubereiten, möchten wir Sie fragen, ob Sie uns einen Semesterplan mit den Themen für den Unterricht geben könnten. Dies würde uns helfen, dass wir uns vorab Gedanken zum Thema machen und mögliche Fragen vorbereiten können. So würde es uns auch leichter fallen, auf Deutsch zu sprechen.“
- Es wäre kein Ziel, Deutschunterricht nach deutschem Modell durchzuziehen, genauso wenig sollte Sprachunterricht nach russischer Methodik umgesetzt werden. Im Sprachunterricht sollte neben dem Spracherwerb auch interkulturelle Kompetenz erworben oder zumindest sollten Einblicke in die jeweils andere Kultur gewonnen werden.
- Das Seminar sollte sowohl den Lehrenden als auch Lernenden Freude bereiten und Motivation vermitteln. Angst vor einem Gespräch mit Martin brauchen die Studierenden nicht zu haben, da er nicht viel älter ist als sie selbst und sicherlich sehr dankbar über eine Rückmeldung sein wird. Niemand möchte vor einer Gruppe stehen und kaum Antworten auf Fragen bekommen. Haben die Studierenden ihre Probleme und Wünsche geäußert, so kann Martin mit einem Themenportfolio den Studierenden verschiedene Vorschläge unterbreiten und sie wählen lassen. Frei zu fragen „Was interessiert euch?“, ergibt wenig Sinn, da vonseiten der russischen Studierenden wenig oder keine Impulse kommen werden. Die Studierenden sind Frontalunterricht mit hohem Sprechanteil der Lehrperson gewöhnt und können nicht ad hoc in einen freien Konversationsstil wechseln. Von Martin wird eine sehr gute Vorbereitung und Strukturierung des Unterrichts verlangt. Möchte er freies Reden fördern, bedarf es dabei einer Sammlung von vielen Fragen, der Vorgabe von Beispielen zu Antworten und so weiter. Regelmäßige Feedbackübungen können helfen, mehr über die Zufriedenheit und den Stand der Wissensvermittlung zu erfahren. Um vom Frontalunterricht und klassischen Modell der Sprachvermittlung weg zu kommen, benötigen die Studierenden genauso wie Martin eine gewisse Transformationszeit. Ganz weg vom russischen Modell sollte Martin aber auch nicht gehen, da

nicht allen Studierenden das neue Modell gefallen wird. Es passt einfach nicht zu ihrem Lernmuster oder Lerntyp.

Anmerkung zum Fall: Im Deutschen wird der Begriff „Unterricht“ eher im schulischen Kontext verwendet, wo Lehrer und Lehrerinnen Kinder und Jugendliche „unterrichten“. An der Hochschule wird von „Lehre“ und „Lehrveranstaltungen“ gesprochen. Dozentinnen und Dozenten unterrichten nicht, sondern lehren. Da die Vermittlung von Fremdsprachen an einer Hochschule oft außerhalb sonstiger Inhalte stattfindet und stark schulischen Charakter hat, ist der Begriff „Unterricht“ nicht fehl am Platz und im deutschen Sprachgebrauch durchaus üblich. Aus diesem Grunde wird er in diesem Fallbeispiel verwendet, obwohl es sonst nicht passend ist, die an einer Hochschule angebotenen Lehrveranstaltungen als „Unterricht“ zu bezeichnen.

Fall 17: „Heute machen wir Projektarbeit“
– Zu Gast an einer Schule in Deutschland

Von Bettina Franzke, Professorin für Interkulturelle Kompetenzen und Diversity-Management an der Fachhochschule für öffentliche Verwaltung Nordrhein-Westfalen, Abteilung Köln (Deutschland). Sie führt Lehrveranstaltungen, Vorträge, Seminare, Trainings und Forschungsprojekte zur interkulturellen Kommunikation durch.

Dascha arbeitet als Deutschlehrerin an einer Mittelschule in Russland. Seit einer Woche ist sie an einer Schule in Deutschland zu Gast.

Heute hospitiert sie bei ihrer Kollegin Regina im Politikunterricht der 9. Klasse. Regina sagt den Schülerinnen und Schülern: „Heute machen wir Projektarbeit.“ In fünf Kleingruppen sollen die Schülerinnen und Schüler im Internet unter anderem zu den Themen „Gender Mainstreaming“, „Diversity“ und „Inklusion“ recherchieren. Außerdem sollen sie zu den Begriffen Fragen beantworten, eine Problemsituation bearbeiten und ein eigenes Beispiel finden.

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten 90 Minuten in Kleingruppen. Regina hält sich unterdessen im Lehrerzimmer auf, trinkt Kaffee und plaudert mit Kolleginnen und Kollegen. Am Anfang und Ende der Zeit geht sie zu den jeweiligen Kleingruppen und fragt, ob alles in Ordnung ist. Dascha sieht, dass eine Gruppe in die Cafeteria geht und ihrer Meinung nach gar nicht richtig arbeitet. Regina sagt nichts.

Nach 90 Minuten trägt ein Sprecher jeder Gruppe die Ergebnisse in der Gesamtgruppe vor. Regina stellt Fragen dazu, die von der Gruppe beantwortet werden. Nach insgesamt vier Stunden ist der Unterricht beendet. Dascha findet, dass die Schülerinnen und Schüler heute nichts gelernt haben. Außerdem habe sich Regina ihrer Meinung nach als Lehrerin lächerlich gemacht.

Fragen

1. Haben Sie schon einmal eine ähnliche Situation erlebt?
2. Wie erlebt Dascha die Situation? Weshalb meint sie, dass die Schülerinnen und Schüler heute nichts gelernt haben? Weshalb ist sie der Auffassung, dass sich Regina als Lehrerin lächerlich gemacht hat?
3. Weshalb macht Regina „Projektarbeit“? Welche didaktischen Ziele sind damit verbunden?
4. Welche Unterschiede zwischen dem deutschen und russischen Schulsystem kommen in der Situation zum Ausdruck?
5. Angenommen, Regina bittet Dascha, dass sie für eine Klasse eine Projektarbeit vorbereitet. Wie kann Dascha diese Aufgabe angehen?

Lösungsskizze (vgl. auch Abb. 3)

Zu 1:

- Individuelle Lösung

Zu 2:

- Dascha erlebt ein didaktisches Vorgehen, das ihr fremd ist und eventuell sogar schockiert: Die Lehrerin Regina begegnet den Schülerinnen und Schülern auf Augenhöhe, was im russischen Schulsystem mit starkem Hierarchiegefälle zwischen Lehrkraft und Schülern nicht denkbar wäre. In der beschriebenen Situation wird Wissen nicht frontal von der Lehrerin hin zu den Schülerinnen und Schülern vermittelt und Lerninhalte werden nicht erklärt, sondern die Schülerinnen und Schüler sind aufgefordert, sich proaktiv Wissen anzueignen. Auch das ist Dascha fremd. Für sie ist das kein richtiges Unterrichten, sondern eher eine Art „Spaßunterricht“. Aus ihrer Sicht hat die Lehrerin keine Lust, sich vorzubereiten. Den Schülerinnen und Schülern freien Lauf zu lassen und ihnen nicht hilfreich und anleitend zur Seite zu stehen, kann Dascha nicht nachvollziehen. Nach ihrem Verständnis lehrt nur die Lehrerin oder der Lehrer. Eigenrecherchen der Schülerinnen und Schüler tragen aus dieser Perspektive gesehen nicht zum Wissenserwerb bei. Die Wissensvermittlung in Russland obliegt der Kontrolle der Lehrerin oder des Lehrers. Ebenso unverständlich dürfte für Dascha der Sinn und Zweck von Projektarbeit in der Schule sein, der noch dazu vier Stunden wertvollen Unterrichts benötigt.

Zu 3:

- Mit Projektarbeit verbinden sich die Ziele, dass Schülerinnen und Schüler lernen, sich Wissen eigeninitiativ anzueignen, Probleme selbstständig zu lösen, im Team zusammenzuarbeiten, dabei ihre Rollen in Teams kennenzulernen und ihr Vorgehen, einschließlich Zeitmanagement, selbst zu organisieren. Projektarbeit ist eine im Studium und in der westeuropäischen Arbeitswelt weit verbreitete Methode, sodass es sinnvoll ist, Kinder und Jugendliche bereits in der Schule darauf vorzubereiten. Die Auseinandersetzung und Zusammenarbeit in der Gruppe ist ein entscheidender Faktor für spätere berufliche Tätigkeiten. Teamfähigkeit und Kritikfähigkeit gehören zu den wichtigsten Schlüsselkompetenzen in der westeuropäischen Arbeitswelt.

Zu 4:

- Das russische Schulsystem ist von starker Hierarchieorientierung gekennzeichnet. Wissen wird frontal und kleinschrittig vermittelt, die Lehrkraft hat einen hohen Gesprächsanteil („alles wird mithilfe des Lehrers gemacht“) und stellt eine Autorität dar. Im deutschen Schulsystem wird größerer Wert auf die Herausbildung einer Meinung gelegt sowie auf die eigenständige Aneignung von Wissen (das Lernen lernen). Dies bedeutet, den Schülerinnen und Schülern Hilfestellungen zu geben, wie sie ihr Wissen erweitern können, wo sie Quellen und Informationen finden. Besonders ab der 7. Klasse wird verstärkt auf eigenständiges und selbstverantwortliches Lernen hingearbeitet, damit den Schüle-

rinnen und Schülern der spätere Transfer zur Berufsausbildung und Hochschule leichter fällt. Auch im Hochschulbereich bleibt dieser signifikante Unterschied in der Wissensvermittlung zwischen Deutschland und Russland bestehen.

Zu 5:

- Die Aufgabe würde Dascha zweifellos vor eine große Herausforderung stellen! Empfehlenswert wäre, dass sie noch einmal den erlebten Projektunterricht nachbereitet, die einzelnen Schritte nachvollzieht und gegebenenfalls auf Regina zugeht oder Rücksprache mit ihr hält. Die größte Herausforderung stellt jedoch die emotionale Überwindung dar: Dascha muss es gelingen, ihre Vorbehalte abzubauen und Spaß und Freude an der Idee zu gewinnen, die Projektmethode ausprobieren zu wollen. Sie muss sich klar darüber sein, dass der erste Durchlauf für sie mit Unsicherheit und dem einen oder anderen Fehler verbunden sein wird. Doch die Erfahrung sollte es wert sein und anschließend kann sie sich eine noch fundiertere Meinung zur Projektmethode bilden. Etwas gesehen zu haben ist das eine, es selbst ausprobiert zu haben, etwas anderes. Auf jeden Fall bedeutet die Einladung Reginas, eine Projektarbeit vorzubereiten, eine große Lernchance. Ob sie es schaffen wird, während die Schülerinnen und Schüler selbstständig arbeiten, so wie ihre deutsche Kollegin im Lehrerzimmer Kaffee zu trinken?
- Dascha sollte gleichzeitig Regina ihre Unsicherheiten kommunizieren und sie im Vorfeld der Durchführung um eine Rückmeldung zu ihrem Konzept bitten. Sie könnte zum Beispiel sagen: „Regina, ehrlich gesagt, ist Projektarbeit für mich etwas sehr Ungewohntes und Befremdliches. In Russland würde die Lehrperson damit ihre Autorität in Frage stellen. Außerdem arbeiten wir in Russland viel verschulter. Trotzdem möchte ich Projektarbeit mal ausprobieren und Erfahrungen damit in Deutschland sammeln. Ich bin noch etwas unsicher. Schau mal, hier ist mein Konzept. Könntest du mir dazu eine Rückmeldung geben? (Pause, Reaktion und Feedback von Regina abwarten) Deine Einschätzungen sind für mich sehr hilfreich. So kann ich schon im Vorfeld, noch vor der Umsetzung, mögliche Unstimmigkeiten erkennen und ändern. Zudem bin ich sehr an deinen Ideen interessiert, die ich gerne aufnehmen würde. Mir ist es wichtig, mich abzusichern, dass ich die Projektmethode richtig verstanden habe und mein Konzept bei den Schülerinnen und Schülern gut ankommt. Auf keinen Fall möchte ich in Fettnäpfchen treten oder mich blamieren. Ich freue mich sehr auf deine Hilfe und Unterstützung.“ Eine Ich-Botschaft in diesem Sinne ist in Deutschland keinesfalls als Selbstkritik oder Infragestellung der eigenen Autorität zu verstehen. Im Gegenteil: Auch Führungskräfte bekommen diese Technik beigebracht, mit der sie eigenes Erleben und eigene Bedürfnisse zum Ausdruck bringen können, ohne den anderen anzuklagen oder zu aufdringlich zu wirken. Eventuell kann vereinbart werden, dass Regina und Dascha die Projektarbeit im Tandem durchführen und Dascha somit stets eine mit der Methode erfahrene Kollegin dabei hat.

- Obwohl Projektarbeit in Deutschland immer häufiger angewendet wird, stößt diese Methode durchaus auch auf Kritik. Zum einen sind die Vorbereitungen seitens der Lehrperson immens. Die Lehrerin oder der Lehrer muss den Schülerinnen und Schülern klare Regeln zum Ablauf kommunizieren, realistische Ziele stecken und den Prozess vor allem zu Beginn der Bearbeitungsphase steuern. Zum anderen muss gewährleistet werden, dass alle in der Gruppe den gleichen Arbeitsaufwand betreiben, denn es kann leicht passieren, dass sich die Passiven hinter den Aktiven verstecken. Besonderheiten von Projektarbeit hat Regina mit Sicherheit bereits vor einigen Jahren mit ihrer Klasse besprochen und entsprechende Herangehensweisen wird sie in mehreren Projekten erprobt haben. Dies gilt es, an Dascha zu kommunizieren, insbesondere da Dascha mit deutschen Schülerinnen und Schülern arbeitet, die andere Erwartungen an sie stellen als die russischen und andere Lernformen als in Russland üblich gewohnt sind.
- Im Idealfall sollte es so sein, dass nicht nur Dascha, sondern auch Regina über so viel interkulturelle Sensibilität verfügt, dass Regina das Unbehagen von Dascha spürt und diesem nachgeht. Wenn sie von Daschas Überforderung erfährt, sollte Regina ihre russische Kollegin bei den Vorbereitungen der Projektarbeit mit Informationen über die Ziele und Methoden zu dieser Lehrmethode unterstützen.

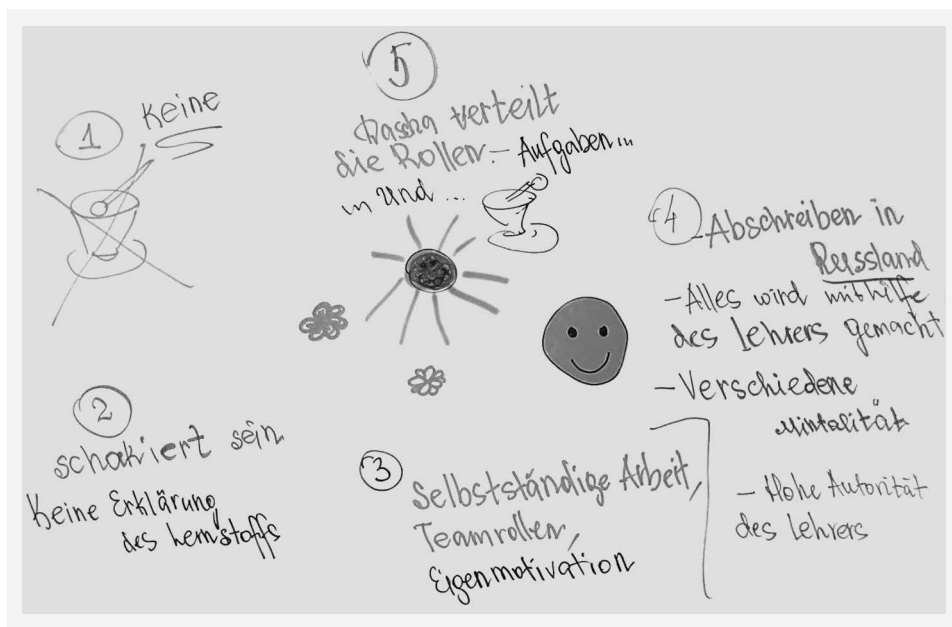


Abb. 3: Fall 17: „Heute machen wir Projektarbeit“
– Ergebnisse aus einem Workshop mit Deutschlehrerinnen an Schulen in Slatoust (Ural) im Mai 2013

Fall 18: „Kümmern Sie sich einfach mal um sich selbst“
– Deutsche Willkommenskultur?

Von Bettina Franzke, Professorin für Interkulturelle Kompetenzen und Diversity-Management an der Fachhochschule für öffentliche Verwaltung Nordrhein-Westfalen, Abteilung Köln (Deutschland). Sie führt Lehrveranstaltungen, Vorträge, Seminare, Trainings und Forschungsprojekte zur interkulturellen Kommunikation durch.

Anna ist Deutschlehrerin an einem Gymnasium in Russland. Gerade ist sie an einem Gymnasium in Deutschland eingetroffen, wo sie die kommenden vier Wochen hospitieren soll. Als sie vor zwei Jahren schon einmal an einer anderen deutschen Schule zu Besuch war, wurde sie sehr herzlich aufgenommen.

Doch diesmal ist alles anders. Heute ist Annas erster Arbeitstag an der deutschen Schule. Sie geht zu der Adresse, die man ihr schriftlich mitgeteilt hat. Als sie die Schule betritt, sagt Anna einer Person, die etwa 50 Jahre alt ist, wer sie ist. Die Person reagiert kurz mit: „Wenden Sie sich an das Sekretariat. Das ist hinten links.“ Anna geht dorthin. Die Tür ist offen. Sie spricht die Frau in dem Büro an.

Die Frau weiß zunächst nicht, wer Anna ist. Die Frau fragt einen Mann im Nebenraum, der Anna in sein Büro bittet. Es stellt sich heraus, dass er der Direktor der Schule ist und Herr Finger heißt. Herr Finger stellt sofort heraus, dass er heute überhaupt keine Zeit für Anna und sehr viel Ärger habe. Als zweiten Satz fügt er hinzu: „Kümmern Sie sich einfach mal um sich selbst.“ Die Aussage wirkt auf Anna wie ein Schlag ins Gesicht. Herr Finger geht aus der Tür und Anna steht alleine im Raum. Sie ist sehr enttäuscht.

Fragen

1. Haben Sie schon einmal eine ähnliche Situation erlebt?
2. Wie erlebt Anna die Situation? Weshalb ist sie enttäuscht?
3. Wie ist die Aussage des Direktors Finger „Kümmern Sie sich einfach mal um sich selbst“ zu verstehen?
4. Welche kulturellen Unterschiede zwischen Deutschen und Russen kommen in der Situation zum Ausdruck?
5. Was kann Anna tun, um mit der Situation konstruktiv umzugehen? Wie kann sie mit den deutschen Kollegen in Kontakt kommen?

Lösungsskizze (vgl. auch Abb. 4)

Zu 1:

- Individuelle Lösung. Missverständnisse im Erstkontakt und in der Kontaktkommunikation dürften häufig vorkommen: Zum einen sind Menschen, gerade dann, wenn sie erstmals in einem Land zu Gast oder gerade neu angekommen

sind, sehr aufgeregt und angespannt: Vieles ist neu, ungewohnt und fremd. Hinzu kommen mögliche sprachliche Unsicherheiten und Barrieren. In einer solchen Situation der Anspannung sind Menschen sehr mit sich selbst beschäftigt und die Gefahr, das von Anderen Gesagte nicht richtig zu verstehen oder negativ zu interpretieren, ist erhöht.

Zu 2:

- Anna ist sehr enttäuscht und fühlt sich zurückgewiesen. Sie ist erst das zweite Mal in Deutschland und hat sich sicherlich sehr auf den Aufenthalt gefreut und intensiv vorbereitet. Dass keiner auf sie zu warten scheint und der Empfang derart unpersönlich, gleichgültig und distanziert ausfällt, ist für sie wie ein Schlag ins Gesicht. In Russland würde man sich mehr um einen ausländischen Gast kümmern, ihn vom Flughafen abholen, beim ersten Weg zur Schule begleiten, sicher zur Schulleitung bringen sowie mindestens eine Woche lang nach ihm schauen und fragen, ob alles in Ordnung ist.

Zu 3:

- Mit der Aussage „Kümmern Sie sich einfach mal um sich selbst“ bringt der Direktor Finger zum Ausdruck, dass er beschäftigt und an Anna nicht interessiert ist. Ihn plagen andere Sorgen. Die Aussage kann von Anna als unhöflich, unverschämt und respektlos aufgenommen werden. Dennoch sollte Anna sie nicht persönlich nehmen. Herr Finger scheint wegen irgendeines Ärgernisses, das überhaupt nichts mit Anna zu tun hat, im Stress zu sein. Mit dem Satz eröffnet er Anna die Möglichkeit, sich selbst umzusehen, eigenverantwortlich zu handeln und ihren Aufenthalt selbst zu gestalten. Darin, wenn auch sprachlich sehr ungeschickt verpackt, drückt sich eine individualistische Orientierung aus. Es kann sich in der Aussage durchaus ein Vertrauensbeweis verbergen, insofern der Direktor Anna freie Hand lässt.
- Jede Person, die eine neue Arbeit beginnt, insbesondere in einem fremden Land, wünscht sich in den ersten Tagen, dass sich jemand um sie kümmert und ihr bei der Orientierung hilft. Selbst bei Stress würde es die Höflichkeit gebieten, seinen neuen Angestellten ordentlich und herzlich zu begrüßen, damit sich dieser willkommen fühlt. Daher ist das Verhalten des Direktors keine angemessene Reaktion. Ihn nach einem gewissen Zeitraum scherzend auf die erste Begegnung hinzuweisen, würde sicherlich eine Entschuldigung seinerseits nach sich ziehen.

Zu 4:

- In der Situation zeigen sich Unterschiede im Umgang mit Zeit: Während in Deutschland Zeit geplant wird und dem geplanten Ablauf gefolgt wird, handhaben Menschen in Russland ihre Zeit flexibler. Unverhofft auftauchende Personen oder Ereignisse stellen keine Störung dar, sondern werden in den Handlungsablauf integriert (s. auch Fall 4).
- In der Situation geht es aber auch um ein unterschiedliches Verständnis von Gastfreundschaft. Die russische Gastfreundschaft ist weltweit bekannt. Gäste

werden herzlich aufgenommen und man tut alles, damit sich der Gast wohl fühlt. Ist ein Gast im Hause, spielt er die erste Geige. Das Wohl des Gastes wird über das eigene Wohl gestellt und ihm wird weitergeholfen. Deutschland hat keine Tradition der Gastfreundschaft und wenn, dann ist diese eher Teil des Privat- und nicht des Berufslebens. Erst seit Kurzem werden in Deutschland Wunsch und Wirklichkeit einer sogenannten „Willkommenskultur“ diskutiert. Möglicherweise kann das damit erklärt werden, dass (West-)Deutschland schon immer viel Zuwanderung hatte, sich aber lange schwer damit tat, sich als ein Einwanderungsland zu verstehen. Die mit Zuwanderung verbundenen Chancen und Herausforderungen werden erst seit wenigen Jahren konstruktiv unter dem Aspekt von Teilhabe diskutiert.

Zu 5:

- Es wäre keine zielführende Strategie, dass Anna sich über den Empfang in der Schule langanhaltend aufregt und schlimmstenfalls zurückzieht. Sie ist vielmehr aufgefordert, eigenverantwortlich und proaktiv auf den Direktor, die Kolleginnen und Kollegen, Schülerinnen und Schüler zuzugehen und sich selbst in der Schule zu orientieren. Empfehlenswert wäre, dass sie den Direktor um eine Ansprechperson – eine Art Patin oder Paten – bittet, die ihr weiterhilft. Ferner sollte Anna das Lehrerzimmer aufsuchen, sich dort (als interessante und interessierte Person) vorstellen und die Reaktionen abwarten. Sie kann bei Kolleginnen und Kollegen, die ihr sympathisch, aufgeschlossen oder fachnah erscheinen, darum bitten, bei den Unterrichten hospitieren zu dürfen. Wenn alles nichts hilft, sollte sie nach Hause gehen und die Gastfamilie um Rat fragen. Nach und nach werden sich Kontakte und kollegiale Beziehungen aufbauen.
- Wahrscheinlich wäre es so, dass Anna ein paar russische Souvenirs mit im Gepäck hätte. Nach deutschem Verständnis wäre es jedoch nicht notwendig, dass Anna an ihrem ersten Arbeitstag die Souvenirs verteilt. Das würde das deutsche Kollegium eher verwunden. Besser wäre es, dass sie mit dem Verschenken bis zu ihrem letzten Arbeitstag in der deutschen Schule wartet.

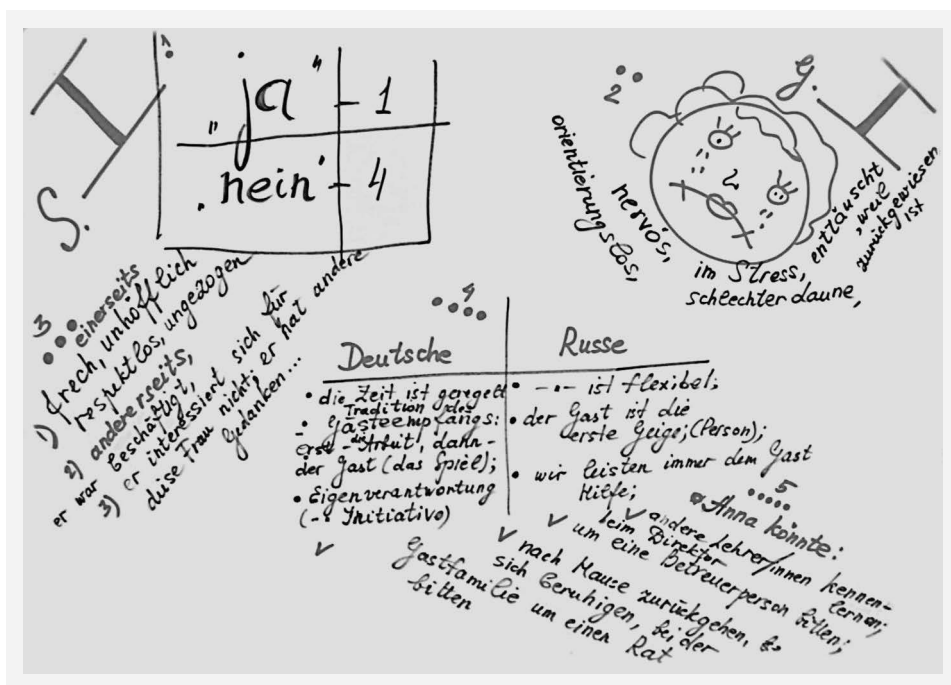


Abb. 4: Fall 18: „Kümmern Sie sich erst einmal um sich selbst“ – Ergebnisse aus einem Workshop mit Deutschlehrerinnen an Schulen in Slatoust (Ural) im Mai 2013

Fall 19: „Die verhalten sich wie kleine Kinder. Sind total unselbstständig und wollen alles sofort“

– Beratungsaufgaben an einer russischen Hochschule

Von Dr. Alexei Dörre, Übersetzer und DAAD-Lektor an der Baschkirischen Staatlichen Universität in Ufa, Russland.

Als Vertreter einer deutschen Organisation, die mit akademischem Austausch befasst ist, arbeitet Jerome als Dozent an einer russischen Hochschule. Sein Aufgabenbereich umfasst neben der Lehre die Information und Beratung von Studierenden und wissenschaftlichem Personal zu Studien- und Fördermöglichkeiten in Deutschland. Nachdem er im ersten Halbjahr seiner Tätigkeit Sprechstunden zu festen Terminen angeboten hatte und häufig gebeten worden war, darüber hinaus weitere, individuelle Termine zu ermöglichen, entschied er, künftig Termine ausschließlich auf Anfrage zu vereinbaren.

Diese Information und seine Kontaktdaten sind im Internet und an seinem Lehrstuhl per Aushang zu erfahren. Auch die Kolleginnen und Kollegen am Lehrstuhl wissen Bescheid, dass sie seine Kontaktdaten bei Interesse an Studierende und wissenschaftliches Personal weitergeben können.

Heute wird Jerome aus dem Vorlesungsraum von einer Kollegin eilig in das Dozenten-zimmer gerufen. Eine Studentin ist mit ihrer Mutter erschienen und wünscht zu erfahren, wie sie über Jeromes Organisation ein Studium in Deutschland realisieren kann. Auf die Frage hin, an welcher konkreten Förderoption die junge Frau interessiert sei, ist keine schlüssige Antwort zu erfahren. Mit Verweis auf die ausführliche, zudem russischsprachige Informationsplattform der Stipendienorganisation bietet Jerome an, für kommende Woche einen Termin zu vereinbaren, da er jetzt eine Vorlesung zu halten habe. Jerome stellt heraus, dass es günstig wäre, wenn sich die Studierende zwischenzeitlich über die Bedingungen der Stipendienvergabe und den Bewerbungsablauf informieren würde und dann mit konkreten Fragen in das Gespräch käme. Er gibt zu verstehen, dass er bei Fragen und Unklarheiten jederzeit per E-Mail zu erreichen ist. Dann überreicht er der Mutter seine Visitenkarte und verabschiedet sich.

Zu dem vereinbarten Termin erscheint abgesehen von Jerome ... niemand. Jerome hat regelmäßig die Erfahrung gemacht, dass die Studierenden zwar zu vereinbarten Terminen erscheinen, aber völlig unvorbereitet sind. Jerome ist ratlos und verärgert und denkt sich: „Die verhalten sich wie kleine Kinder. Sind total unselbstständig und wollen alles sofort.“

Fragen

1. Weshalb ist Jerome ratlos und verärgert? Welche seiner Werte und Standards sind verletzt worden, wenn
 - a. Mutter und Tochter nicht zum vereinbarten Termin erscheinen?
 - b. sich Studierende nicht vorbereitet haben?
2. Wie ist es zu erklären, dass
 - a. die Studentin von ihrer Mutter begleitet wird?
 - b. Mutter und Tochter den vereinbarten Termin nicht wahrnehmen?
 - c. Studierende die Sprechstunde unvorbereitet aufsuchen?
3. Mit welcher Erwartung ist die Studentin ohne Anmeldung beziehungsweise Terminanfrage erschienen? Welche Erwartung haben die Studentin und ihre Mutter an Jerome? Welche Erwartungen hat Jerome an die Ratsuchenden? Welche wechselseitigen Rollenerwartungen treffen dabei aufeinander?
4. Geben Sie Jerome einen Rat, wie er sich beim nächsten Mal in einem vergleichbaren Fall verhalten soll, wenn von ihm erwartet wird, dass er „zwischen Tür und Angel“ ein Paket für ein Studium oder Forschungsprojekt in Deutschland schnüren soll.

Lösungsskizze

Zu 1:

- a. Jeromes Werte wie Verlässlichkeit, Pünktlichkeit und Höflichkeit sind verletzt worden. Nach seinen kulturellen Standards nimmt man einen vereinbarten Termin wahr und wenn nicht, gibt man Bescheid. Seiner Auffassung nach ist es unhöflich, jemanden warten zu lassen.
- b. Außerdem sind Jeromes Werte wie Selbstständigkeit, Eigenverantwortung, Eigeninitiative und Effizienz irritiert worden: Wenn sich Studierende vorher selbst informiert haben, ist dies seinen kulturellen Standards nach Ausdruck von Interesse, Eigenverantwortung und Selbstständigkeit. Dies alles sind auch wichtige Fähigkeiten, um einen Auslandsaufenthalt erfolgreich meistern zu können (s. Punkt 4). Wenn sich Auslandsinteressierte und ihre Eltern vorbereitet haben, erleichtert dies auch die Beratung, denn diese kann zielgerichteter und effizienter ablaufen.

Zu 2:

- a. Die Mutter ist aus Sicht der Studentin eine sehr wichtige Respektsperson. Durch die Anwesenheit der Mutter wird die Ernsthaftigkeit ihres Anliegens unterstrichen. In Russland nehmen Eltern ihre Kinder in Obhut, oft auch im Erwachsenenalter. Das Eltern-Kind-Verhältnis in Russland ist im Vergleich zu demjenigen in Deutschland meist länger andauernd und enger. So holen sich erwachsene Kinder häufiger die Unterstützung und den Rat ihrer Eltern ein. Und wenn sie selbst Eltern sind, kommt es oft vor, dass die Mutter bei ihnen einzieht und sie in den ersten Monaten die Kindererziehung mit unterstützt.

- b. Dass Mutter und Tochter zum vereinbarten Termin nicht erscheinen, könnte damit begründet werden, dass ihnen etwas dazwischen gekommen ist. Wahrscheinlicher ist jedoch, dass sie ihre Fragen und Anliegen sofort klären wollen und erwarten, dass sich die relevanten Ansprechpersonen spontan Zeit nehmen. Es könnte aber auch sein, dass Mutter und Tochter Jeromes Bitte, sich vorab zu informieren, inhaltlich nicht verstanden haben und sie sich nicht trauen nachzufragen. Für sie sind ein Auslandsaufenthalt und so auch ein Studium in Deutschland so komplexe Themen, bei denen sie vielleicht gar nicht wissen, wo sie anfangen sollen. Aus Scham, den deutschen Lektor zu enttäuschen, nehmen sie den Termin nicht wahr. Vermutlich informieren sie sich zunächst bei Bekannten, um konkrete Informationen zu erhalten.
- c. Die Studierenden erwarten Information und Beratung vonseiten der Expertin oder des Experten. Eigeninitiative und Selbstverantwortung sind Menschen in Russland in ihrem Alltag nicht gewohnt, sie benötigen klare Anweisungen und hoffen beziehungsweise bauen auf den Rat der höhergestellten Person (Machtdistanz). Häufig erhoffen sich die Studierenden, dass ihnen der Experte den besten Studienort, das bestgeeignete Fach, die Voraussetzungen und Bewerbungsmodalitäten direkt nennt. Es liegt außerhalb der Vorstellungskraft der meisten Studierenden, dass das Studienangebot in Deutschland mehr als 18.000 Fächer umfasst. Eine reflektierte Herangehensweise mit den Leitfragen „Was kann ich?“, „Was will ich?“ sowie „Wo und wie kann ich das erreichen?“ entwickelt sich in Russland erst in den letzten Jahren. In sowjetischer Zeit bestimmten obere Ebenen, wer was wo studierte. Auch die Rückkoppelung mit den Eltern obliegt dem alten System – einer gewissen Angst, selbst zu entscheiden und dabei vielleicht nicht richtig zu liegen.

Zu 3:

- Die Studentin und ihre Mutter hatten die Erwartung, dass sie an Ort und Stelle auf Information und Beratung treffen. Die Mutter ist eine relevante Bezugsperson (Mit- oder Alleinentscheiderin), deshalb kommt sie mit.
- Aber noch viel entscheidender ist: Nach dem Zeitverständnis der Russen nehmen sich Menschen spontan Zeit für Gespräche, auch ohne Termin. Das steht im Gegensatz zu Jeromes Zeitverständnis: Er möchte planen und sich seine Zeit einteilen. Spontane Gespräche zu wichtigen Angelegenheiten sind ihm nicht vertraut. Er fände es gegenüber seinen Studierenden, die für seine Vorlesung gekommen sind, respektlos, sie warten zu lassen. Ferner möchte er sich Zeit für die Studentin nehmen und deshalb einen Termin vereinbaren. Jerome sieht die Terminvereinbarung auch insofern als nützlich an, als dass die Studierenden sich zwischenzeitlich informieren können und er sie effizienter beraten kann.
- Hinzu kommt, dass in Russland die persönliche Ebene von hoher Priorität ist. Schriftlichen Informationen oder hier der Internetrecherche wird weniger Bedeutsamkeit zugemessen. Dass sich Jerome nicht an Ort und Stelle Zeit nimmt, könnte von der Studentin und ihrer Mutter als persönliche Ablehnung verstan-

den werden. Jerome signalisiert ihnen, dass er kein Interesse hat, sie zu beraten. In Russland sieht man Anrufe oder kurze Unterbrechungen während eines Seminars oder einer Vorlesung gelassener als in Deutschland. Weder ein Telefonat noch ein persönliches Gespräch mit einem Kollegen würde als Respektlosigkeit interpretiert werden. Daher können die Studentin und ihre Mutter Jeromes Argument nicht nachvollziehen.

- Nach den Vorstellungen der Menschen in Russland kennt sich Jerome aus und weiß, was für die Ratsuchenden das Beste ist. Sie erwarten, dass er konkrete Vorschläge macht. Ein wechselseitiger Aushandlungsprozess, bei dem die Bedürfnisse der Ratsuchenden erforscht und dann zielgerichtete Angebote gemacht werden (bis hin zum Abraten von einem Studien- oder Forschungsaufenthalt), ist in diesen Gedankengängen nicht vorgesehen.

Zu 4:

- Da Jerome in Russland ist, wäre es ratsam, dass er sich ein Stück weit auf die dortigen Gepflogenheiten einstellt und sich spontanen Beratungen öffnet. Selbst wenn es zeitlich gar nicht passt, sollte er sich wenige Minuten Zeit nehmen und ein paar wichtige Eckpunkte für ein Studium oder einen Forschungsaufenthalt in Deutschland kommunizieren. Jerome sollte die Studiensituation in Deutschland kurz darlegen und überzeugend argumentieren, dass eine Vorbereitung auf ein intensives Gespräch dieses verbessert. Eine besondere Herausforderung liegt darin, dass er seine Professionalität wahren muss, um zu verhindern, dass die beiden annehmen, er sei gar kein Experte. Die Frage ist immer auch, was die Ratsuchenden von ihm erwarten. Ein vollständiges und passendes Paket für ein Studium oder einen Forschungsaufenthalt in Deutschland zu schnüren, ist an einen konzentrierten Austausch gebunden. Andernfalls besteht das Problem, dass Jerome die Ziele der Ratsuchenden, die sie mit einem Deutschlandaufenthalt bezwecken, nicht richtig einschätzen kann und das Angebot nicht passgenau ist.
- Es tut sich aber ein gewisses Dilemma auf: Wenn Jerome sein Verständnis von Zeit und Beratung auf die Russen überträgt, handelt er ethnozentrisch. Wenn er auf die Mentalität der Russen eingeht, besteht die Gefahr, dass er sie oberflächlich oder nicht passgenau berät und die Erwartungen der Menschen, wenn sie in Deutschland sind, enttäuscht werden. Außerdem werden die Auslandsinteressierten ohne jedwede Eigeninitiative im Land selbst einen gewaltigen Kulturschock erleben und wenn dieser nicht konstruktiv gelöst wird, könnte dies zu einem vorzeitigen Abbruch des Auslandsaufenthaltes führen. Eigeninitiative und Selbstverantwortung sind entscheidende Fähigkeiten, sich in einem Land wie Deutschland zu orientieren und zurechtzufinden. Vielleicht könnte Jerome den Ratsuchenden diese Anforderung erklären und damit seine Bitte um eigenständige Vorbereitung begründen.

Fall 20: „Haben die keinen eigenen Standpunkt?“

– Workshop an einer Hochschule in Łódź

Von Bettina Franke, Professorin für Interkulturelle Kompetenzen und Diversity-Management an der Fachhochschule für öffentliche Verwaltung Nordrhein-Westfalen, Abteilung Köln (Deutschland). Sie führt Lehrveranstaltungen, Vorträge, Seminare, Trainings und Forschungsprojekte zur interkulturellen Kommunikation durch.

Hanna arbeitet in Deutschland als freiberufliche Trainerin und Beraterin. Sie hat einen Kurs zur persönlichen Standort- und Zielbestimmung entwickelt, der an Volkshochschulen und Hochschulen in Deutschland stark nachgefragt wird.

Diesen Sommer besucht Hanna ihre langjährige Freundin Andrea in Polen. Andrea ist Deutsche und arbeitet seit drei Jahren als Dozentin für Deutsch als Fremdsprache an einer Hochschule in Łódź.

Andrea lehrt im Fernstudiengang Germanistik, der überwiegend von Studentinnen berufsbegleitend besucht wird. Dabei belegen die Studierenden an jedem zweiten Wochenende Präsenzveranstaltungen. Neben ihrem Studium arbeiten sie hauptsächlich als Deutschlehrerinnen an Gymnasien in Polen.

An diesem Samstag betreut Andrea eine Gruppe mit 15 Studentinnen und einem Studenten. Fünf der Studentinnen haben mehrere Monate bis hin zu einem Jahr in Deutschland verbracht, beispielsweise als Au-pair, im Rahmen von Schüleraustauschprogrammen oder Städtepartnerschaften. Etwa die Hälfte der Studierenden spricht fließend Deutsch, die anderen etwa auf dem Niveau B1. Hanna selbst verfügt über keine Polnischkenntnisse. Das Alter der Studierenden liegt zwischen Mitte 20 und Anfang 50, der Schnitt bei 35 Jahren.

Hanna hat vor, mit den Studierenden einen Workshop durchzuführen. Sie ist sehr neugierig darauf zu erfahren, wie die Lebenskonzepte der polnischen Studierenden aussehen. Dies treibt sie an, den polnischen Studierenden eine in Deutschland bewährte Aufgabe zur Bestimmung ihrer persönlichen und beruflichen Ziele zu stellen.

Nachdem sie Ziele definiert und gemeinsam mit den Studierenden die Bedeutung von Zielen für die Motivation erarbeitet hat, teilt Hanna den Studierenden ein Aufgabenblatt mit der Instruktion aus, ein Zukunftsbild zu entwickeln:

Stellen Sie sich Ihr Leben in 10 Jahren vor und fragen sich:

Wo sehe ich mich in 10 Jahren?

- In welcher Umgebung wohne ich, arbeite ich, lebe ich?
- Wie sehen mein Zuhause und meine Lebensumstände aus?
- In welchem Arbeitsumfeld und in welchen Arbeitsstrukturen bin ich tätig?

- Welche Beziehungen sind mir wichtig?
- Wofür trage ich Verantwortung?
- In welcher finanziellen und materiellen Situation befinde ich mich?
- Mit welchen Inhalten beschäftige ich mich, auf der Basis welcher Werte?
- Wie steht es um mein geistiges und körperliches Wohlbefinden?

Was sind meine drei wichtigsten Ziele?

Hanna beobachtet, dass sich die Studierenden laut miteinander unterhalten und die Aufgabe scheinbar gemeinsam bearbeiten. Sie bittet um Ruhe und gibt die Anweisung, dass jede Person selbst über ihre Ziele nachdenken soll. Zudem nimmt Hanna wahr, dass die Studierenden nichts verschriftlichen.

Nach einer halben Stunde bittet Hanna die Studierenden, ihre Ziele vorzustellen. Da sich niemand freiwillig meldet, bittet sie Kasia (Aussprache „Kascha“), eine Studentin mit sehr guten Deutschkenntnissen, ihr Ergebnis vorzustellen. Zu ihrer Überraschung stellt Hanna fest, dass nicht Kasia selbst ihre Ziele vorträgt, sondern ihre Nachbarin Danuta diese beschreibt. Hanna ist stark irritiert und denkt „Haben die keinen eigenen Standpunkt?“. Sie unterbricht Danuta in ihrer Erzählung und fordert Kasia auf, für sich selbst zu sprechen. Kasia tut dies zögernd und mit angestrengter Mimik. Hanna fordert nach und nach die anderen Studierenden auf, ihre Ziele darzustellen. Bei der nächsten Studentin zeigt sich das gleiche Verhalten: Ihre Nachbarin antwortet für sie. Wieder sieht Hanna sich gezwungen, darauf hinzuweisen, dass die Person selbst ihre Ziele vortragen soll. Es seien ja schließlich die Ziele der jeweiligen Person und nicht die des Nachbarn.

Ab der dritten Studentin lässt Hanna Antworten durch die Nachbarin nicht mehr zu, indem sie deutlich hervorhebt, dass sie nur von dieser Studentin eine Antwort bekommen möchte.

Nach anderthalb Stunden wird die Lehrveranstaltung aus Zeitgründen hastig abgeschlossen. Rückmeldungen zwischen Studierenden und Gastdozentin finden nicht statt. Hanna teilt ihrer Freundin Andrea mit, dass sie empört darüber sei, dass die Studierenden nicht für sich gearbeitet haben, sondern sich untereinander austauschten und „kein eigenes Profil“ zeigten.

Am nächsten Tag trifft Hanna im Flur der Hochschule auf Kasia. Kasia sagt zu Hanna: „Bitte entschuldigen Sie vielmals, dass wir uns gestern so schlecht benommen haben. Wir haben einen großen Fehler gemacht. Bitte entschuldigen Sie.“ Andrea fragt an dem Tag die Gruppe (ohne Anwesenheit von Hanna), wie sie den Workshop fand. Sie richtet Hanna aus: „Die Studentinnen entschuldigen sich für ihr Verhalten. Sie wollten sich bei der Aufgabe untereinander helfen.“

Fragen

1. Hätte sich die Situation auch in Russland ereignen können?
2. Was meint Hanna mit: „Haben die keinen eigenen Standpunkt?“
3. Weshalb ist Hanna über das Verhalten der polnischen Studierenden irritiert?
4. Weshalb fiel es den polnischen Studierenden im Unterschied zu deutschen Studierenden schwer oder schwerer, die Aufgabe zu bearbeiten?
5. Wie erklären Sie, dass sich die polnischen Studierenden für ihr Verhalten in der Lehrveranstaltung bei Hanna im Nachhinein entschuldigen?
6. Was hätte Hanna tun können, um die polnischen Studierenden für das Thema „Ziele“ zu öffnen? Welche Herangehensweise wäre hier passender?
7. Weshalb wird es in Deutschland als wichtig erachtet, sich persönliche und berufliche Ziele zu setzen?
8. Was kann eine Person tun, um mit dem in Deutschland verbreiteten zielorientierten Denken und Handeln (vor allem im Beruf) zurechtzukommen, wenn sie nicht damit aufgewachsen ist?

Lösungsskizze

Zu 1:

- Diese Situation hätte genauso gut in Russland oder generell im osteuropäischen Raum stattfinden können.

Zu 2:

- Mit der rhetorischen Frage an sich selbst „Haben die keinen eigenen Standpunkt?“ drückt Hanna ihre Verwunderung aus, dass die Studierenden nicht für sich selbst sprechen und keinen eigenen Standpunkt äußern, sondern stattdessen einer anderen Person den Vortritt lassen. Wird der CI mit russischen Lernenden bearbeitet, so wird dieser Gedanke oft als „böse“ im Sinne von inakzeptabel und geringschätzend eingestuft.

Zu 3:

- Hanna ist irritiert, da sie ein solches Verhalten nicht kennt. Dass sich die Adressatinnen und Adressaten bei der Lebens- und Berufswegeplanung wechselseitig helfen und füreinander sprechen, ist ihr in Deutschland noch nicht passiert. Einen eigenen Standpunkt zu haben und diesen gegenüber anderen zu vertreten, ist in Deutschland selbstverständlich und Bestandteil von Hannas Alltagsnormalität.

Zu 4:

- Die Fragen, die Hanna gestellt hatte, sind sehr offen formuliert, um möglichst viele verschiedene Antworten zu erhalten. Dabei können sich bei den Studierenden Probleme beim Verständnis aufgetan haben. Global formulierte und zum Teil philosophische Fragen sind im westeuropäischen Raum sehr typisch. Sie verfolgen den Zweck, die Kreativität und Fantasie anzuregen. Osteuropäi-

sche Studierende sind damit jedoch oftmals überfordert, da es nach ihrem Verständnis häufig nur *eine* richtige Lösung gibt.

- Hinzu kommt, dass es für die polnischen Studierenden ungewohnt ist, aktiv und selbstverantwortlich in die Zukunft zu blicken oder Ereignisse in der Zukunft gar zu planen. Sie haben soziale, politische und wirtschaftliche Umbrüche erlebt und in der Vergangenheit oft die Erfahrung wirtschaftlicher und politischer Instabilität gemacht. Es herrscht das Denken vor, dass das Schicksal über den weiteren Verlauf des Lebens entscheidet. Oft sind die Menschen in Mittel- und Osteuropa so stark damit beschäftigt, ihren aktuellen Alltag und die darin gegebenen Sorgen zu meistern, dass sie gar keine Zeit oder Energien frei haben, an die Zukunft zu denken. Oder es wäre beängstigend, an die Zukunft zu denken, da ihre aktuelle Lage schon heute sehr kompliziert und problembehaftet ist (zum Beispiel Pflege von nahen Angehörigen, Existenzsicherung durch hohen Einsatz in mehreren Jobs gleichzeitig, geringe Verdienste und so weiter). Man lebt mehr im Heute und Jetzt, weniger in der Zukunft. Es kann aber auch sein, dass sie sich an den Angaben ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen orientieren aus Angst, etwas Falsches oder Ungewöhnliches zu sagen, was bei den anderen als nicht normal oder nicht gesellschaftsfähig angesehen wird. Dabei sind Scham oder die Furcht, sich zu blamieren, wichtige Erklärungspunkte.

Zu 5:

- Die Studierenden entschuldigen sich bei Hanna, weil sie merken, dass sie irgendetwas getan haben, das Hanna gestört oder verärgert hat, auch dann, wenn sie nicht wissen, was das konkret sein könnte. Sie wollen höflich sein, die Harmonie wahren, Hanna Respekt zollen und mit ihr weiterhin in guter Beziehung stehen, weshalb sie die „Flucht nach vorne“ ergreifen und mit der Entschuldigung die Verantwortung für einen möglichen Fehler oder ein Missgeschick übernehmen (s. auch Fall 1).
- Dabei hätte Hanna die Chance nutzen sollen, nochmals nachzufragen, ob die Studierenden die Aufgabe nicht verstanden haben oder worin das Problem lag.

Zu 6:

- Hanna hätte eine ausführliche Einführung in das Thema „Ziele“ vornehmen und bei den Studierenden die Bereitschaft wecken sollen, sich dem Thema „Zukunft“ überhaupt zu widmen. Möglicherweise hätten vorher mögliche Bedenken oder Widerstände besprochen und ausgeräumt werden müssen. Der Nutzen von Zielen hätte erläutert und die Studierenden hätten davon überzeugt werden sollen, zum Beispiel mit den Worten: „Als Sie noch Kinder waren, was wollten Sie werden? Ich zum Beispiel wollte Astronautin werden und Sie? – Später, als ich älter wurde, habe ich gemerkt, dass ich schlecht in Physik bin und so musste ich mir etwas anderes überlegen. Ich habe geschaut, was ich kann und mir was anderes überlegt. Als ich dann wusste, was ich werden wollte, habe ich mir folgende Ziele gesetzt: ...“. Hierbei handelt es sich um eine induktive Herangehensweise, bei der über den eigenen Erfahrungshorizont

und beispielhaftes Erklären auf ein übergeordnetes Thema hingeführt wird. Menschen in Osteuropa sehen sich dadurch ermutigt, sich mit einer für sie schwierigen Frage auseinanderzusetzen.

- Vielleicht wäre es sinnvoll gewesen, nicht gleich mit einem Zeitraum von zehn Jahren, sondern kleinschrittig zu beginnen, zum Beispiel mit einer Zwei-Jahres-Perspektive. Vermutlich hätte es einer längeren und vor allem sehr einfühlsamen Auseinandersetzung mit dem Thema gebraucht. Eine Begleitung in diesem Sinne wäre bestimmt nicht in einer Sitzung machbar gewesen.
- Um die unter Punkt 4 genannten Überforderungsreaktionen aufzufangen, wäre es empfehlenswert, die Fragen vorab zu besprechen, mit außergewöhnlichen Beispielen zu belegen (Brainstorming), sodass nicht die Beispiele von den Studierenden eins zu eins übernommen werden. Man kann auch Beispiele an der eigenen Person beziehungsweise von Familienmitgliedern oder anderen Personen geben, sodass die Teilnehmenden ein Muster vor Augen haben und es sich besser vorstellen können.

Zu 7:

- Persönliche und berufliche Ziele zu haben und diese zu verfolgen, ist Bestandteil der deutschen Alltagsnormalität. Im Beruf hat sich das „Führen über Ziele“ durchgesetzt, bei dem Vorgesetzte ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern keine Verfahrensvorschriften mehr geben, sondern die Beschäftigten eigenverantwortlich arbeiten und an ihren Ergebnissen gemessen werden. Das Denken in Zielen kommt auch darin zum Ausdruck, dass Menschen sparen, um bestimmte Anschaffungen tätigen zu können oder um im Alter über eine Zusatzversorgung zu verfügen. Auch ist es üblich, dass für Kinder und Jugendliche sogenannte Entwicklungspläne aufgestellt werden, wenn der Nachwuchs hinter alterstypischen Fähigkeiten oder in den schulischen Leistungen hinterher ist und wieder Anschluss gewinnen soll. Wer sich in Deutschland um einen Studienplatz, ein Praktikum oder eine Arbeitsstelle bewirbt, wird häufig gefragt „Wo sehen Sie sich in zehn Jahren?“. Insbesondere alle, die sich auf dem deutschen Arbeitsmarkt bewegen, sollten hierauf eine schlüssige Antwort haben.
- Wenn die sprachlichen und motivationalen Voraussetzungen bei den Lernenden gegeben sind, können die Fragen, wo sich eine Person in zehn Jahren sieht und welches ihre drei wichtigsten Ziele sind, auch für die eigene Person erarbeitet werden. Eine mit der deutschen Arbeitswelt vertraute Person sollte dann einschätzen, welche Ziele in einem Bewerbungs- oder Auswahlgespräch positiv gedeutet werden (zum Beispiel fachliche Spezialisierung, Verantwortung für Personal und Arbeitsinhalte) und welche nicht (zum Beispiel Kinder bekommen und als Mutter nicht mehr arbeiten wollen).

Zu 8:

- Wichtig ist, dass eine Person zunächst einmal beobachtet, wozu, wie und welche Ziele sich Menschen in Deutschland setzen. Eine Person, die nicht damit aufgewachsen ist, sollte sich ihre Befürchtungen gegenüber Zielen bewusst machen und diese reflektieren: Inwiefern sind diese berechtigt? Durch Beobach-

tung kann die Erkenntnis gewonnen werden, dass in Westeuropa lebende Menschen viele Dinge, die sie sich vornehmen, erreichen können, sofern sie ihre Ressourcen strategisch geschickt einsetzen.

- Umgekehrt sollten sich Menschen, die in Deutschland sozialisiert worden sind, von ihrem zielorientierten Denken und Handeln lösen, wenn sie sich in Russland aufhalten. Vieles läuft nicht so, wie geplant. Es kann aber trotzdem gut laufen, sofern es eine Person versteht, sich flexibel auf die Situation einzustellen.

7 Literatur

- Albert, R. (1983).** The Intercultural Sensitizer or Culture Assimilator: A cognitive Approach. In D. Landis & R. Brislin (Hrsg.), *Handbook of Intercultural Training* Vol. 2 (S. 186–217). New York: Pergamon Press.
- Aronson, E., Wilson, T. D. & Akert, R. M. (2008).** *Sozialpsychologie* (6. Aufl.). München usw.: Pearson Studium.
- Auernheimer, G. (2013).** Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von Interkultureller Kompetenz. In Auernheimer, G. (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (4. Aufl.) (S. 37–70). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bennett, J. M. & Bennett, M. J. (2004).** Developing intercultural sensitivity. An integrative approach to global and domestic diversity. In D. Landis, J. M. Bennett & M. J. Bennett, *Handbook of Intercultural Training* (3rd ed.) (pp. 147–165). Thousand Oaks: Sage.
- Bentner, A. & Brechtel, F. (2009).** Interkulturelle Personalentwicklung in der öffentlichen Verwaltung – das Beispiel Kreisverwaltung Gernersheim. In M. Otten, A. Scheitza & A. Cnyrim (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz im Wandel – Band 2: Ausbildung, Training und Beratung* (S. 111–128). Münster: LIT.
- Bertallo, A., Hettlage, R., Perez, M., Reppas-Schmid, M., Scherer, K., Strickler, M., Thomas, A. & Toh, Y. (2004).** Verwirrende Realitäten. Interkulturelle Kompetenz mit Critical Incidents trainieren. Zürich: Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich.
- Bertelsmann Stiftung & Cariplo, F. (Hrsg.) (2008).** *Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz im 21. Jahrhundert?* Gütersloh/Mailand: Bertelsmann Stiftung. Zugriff am 15.09.2016 unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_30236_30237_2.pdf
- Bierhoff, H. W. (2006).** *Sozialpsychologie. Ein Lehrbuch* (6. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bittner, A. (2003).** Psychologische Aspekte der Vorbereitung und des Trainings von Fach- und Führungskräften auf einen Auslandseinsatz. In A. Thomas (Hrsg.), *Psychologie des interkulturellen Handelns* (2. Aufl.) (S. 267–281). Göttingen: Hogrefe.
- Bundeszentrale für politische Bildung (o. J.).** Russland-Dossier. Zugriff am 15.09.2016 unter: <http://www.bpb.de/internationales/europa/russland/154484/tabellen-und-grafiken-perspektiven-2013>

- Cohen-Emerique, M. (2006).** Der Kulturschock als Weiterbildungsmethode und als Forschungsinstrument. In H. Nicklas, B. Müller & H. Kordes (Hrsg.), *Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis* (S. 317–327). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Coste, D., North, B. & Trim, J. (2013).** Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Stuttgart: Langenscheidt bei Klett.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hrsg.) (2014).** Grundlinien für die zukünftige akademische Zusammenarbeit mit den 12 Ländern der Region Russland/Östliche Partnerschaft/Zentralasien. Zugriff am 15.09.2016 unter: https://www.daad.de/medien/der-daad/unsere-mission/strategie/final_gus-strategie.pdf
- Drösser, C. (2015).** Wie wir Deutschen ticken. Hamburg: Edel Books.
- Ertelt-Vieth, A. (2015).** Interkulturelle Kommunikation und kultureller Wandel. Eine empirische Studie zum russisch-deutschen Schüleraustausch. Tübingen: Gunter Narr.
- Fiedler, F. E., Mitchell, T. & Triandis, H. C. (1971).** The culture assimilator: An approach to cross-cultural training. *Journal of Applied Psychology*, 55, 95–102.
- Flanagan, J. C. (1954).** The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, 51, Vol. 4, 327–358. Zugriff am 15.09.2016 unter: <http://www.analytictech.com/mb870/Readings/flanagan.pdf>
- Gehm, T. (2006).** Kommunikation im Beruf. Hindernisse, Hilfen, Strategien (4. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Grosch, H. & Groß, A. (2005).** Entwicklung spezifischer Vermittlungsformen und Medien. In W. R. Leenen (Hrsg.), *Bausteine zur interkulturellen Qualifizierung der Polizei* (S. 227–271). Münster usw.: Waxmann.
- Hall, E. T. (1976).** *Beyond Culture*. New York: Garden City.
- Hofstede, G. (2011).** *Lokales Denken, globales Handeln* (5. Aufl.). München: C. H. Beck.
Siehe auch: www.geert-hofstede.com
- Huneke, H. & Steinig, W. (1997).** *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Berlin: Schmidt.
- Institut für den Situationsansatz (2007).** Zur Kommunikation zwischen Eltern und Erzieher_innen bei Konflikten. Zugriff am 15.09.2016 unter: http://www.situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle%20kinderwelten/kiwe%20pdf/Zusammenarbeit_zw_Eltern_u_Erzieher_innen_bei_Konflikten.pdf
- Jacobsen, A. (2011).** Interkulturelle Kompetenz als Methode – Der Situative Ansatz. *Soziale Probleme*, 22, 154–173.
- Körber-Stiftung (Hrsg.) (2016).** Russland in Europa: Annäherung oder Abschottung?, Ergebnisse einer repräsentativen Umfrage von TNS Infratest Politikforschung in Deutschland und Russland. Zugriff am 16.12.2016 unter <http://www.koerber-stiftung.de/internationale-verstaendigung/im-fokus-russland-in-europa/publikationen.html>
- Krewer, B. (1994).** Interkulturelle Trainingsprogramme – Bestandsaufnahme und Perspektiven. In H.-G. Arzt (Hrsg.), *Europäische Qualifikation durch deutsch-französische Ausbildung? Die Bedeutung der Unterschiede nationaler Bildungssysteme für die internationale wirtschaftliche Zusammenarbeit* (S. 36–50). Ludwigsburg: Deutsch-Französisches Institut.

- Layes, G. (2007).** Kritische Interaktionssituation. In J. Straub, A. Weidemann & D. Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder* (S. 384–391). Stuttgart, Weimar: Metzler.
- Leenen, W. R. & Grosch, H. (2000).** Interkulturelles Training in der Lehrerfortbildung. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen – Arbeitshilfen für die politische Bildung* (S. 319–342). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Leenen, W. R., Stumpf, S. & Scheiza, A. (2014).** „Interkulturelle Kompetenz“ in der Personalauswahl – Konzeptionalisierung und Integration in bestehende Auswahlssysteme. In F. Barié-Wimmer, K. von Helmolt & B. Zimmermann (Hrsg.), *Interkulturelle Arbeitskontexte. Beiträge zur empirischen Forschung* (S. 227–257). Stuttgart: ibidem.
- Lyskov-Strewe, V. & Schroll-Machl, S. (2007).** Russland. In A. Thomas, E.-V. Kinast & S. Schroll-Machl (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 2: Länder, Kulturen und interkulturelle Berufstätigkeit* (2. Aufl.) (S. 103–119). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Maletzke, G. (1996).** *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen.* Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mecheril, P. (2013).** „Kompetenzlosigkeitskompetenz“ – Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (4. Aufl.) (S. 15–35). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Olberg, K. (1960).** Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments. *Practical Anthropology*, 7/4, 177–182.
- Otten, M., Scheitza, A., Cnyrim, A. (2009).** Die Navigation im interkulturellen Feld: Eine gemeinsame Einleitung für beide Bände. In M. Otten, A. Scheitza & A. Cnyrim (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz im Wandel – Band 1: Grundlegungen, Konzepte und Diskurse* (S. 15–38). Münster: LIT.
- Podsiadlowski, A. (2007).** *Interkulturelle Kommunikation und Zusammenarbeit – Interkulturelle Kompetenz trainieren – Mit Übungen und Fallbeispielen.* München: Vahlen.
- Pusch, M. (2004).** Intercultural Training in Historical Perspective. In D. Landis, J. Bennett & M. Bennett (Hrsg.), *Handbook of Intercultural Training. Third Edition* (S. 13–36). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Reinecke, M. & Pahlke, J. (2011).** *Interkulturelle Personalentwicklung. Anforderungsprofile, Auswahlverfahren, Fortbildungen.* Berliner Hefte zur interkulturellen Verwaltungspraxis, herausgegeben vom Beauftragten des Berliner Senats für Integration und Migration. Zugriff am 15.09.2016 unter: http://www.ramboll.de/media/view/~/_/media/A860B17BC2E94FF499627ED8A611DEA6.ashx
- Rogers, C. R. (1977).** *Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie.* Frankfurt a. M.: Fischer.
- Rosenberg, M. (2012).** *Gewaltfreie Kommunikation: Eine Sprache des Lebens* (10. Aufl.). Paderborn: Junfermann.
- Scholz, I. (2016).** *Das heterogene Klassenzimmer: Differenziert unterrichten* (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Schroll-Machl, S. (2007).** Deutschland. In A. Thomas, E.-V. Kinast & S. Schroll-Machl (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation*. Band 2: Länder, Kulturen und interkulturelle Berufstätigkeit (2. Aufl.) (S. 72–89). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schuler, H. (2014).** Arbeits- und Anforderungsanalyse. In H. Schuler & U.P. Kanning (Hrsg.), *Lehrbuch der Personalpsychologie* (3. Aufl.) (S. 61–98). Göttingen usw.: Hogrefe.
- Schulz von Thun, F. (1997).** *Miteinander reden*. Band 1: Störungen und Klärungen. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Statistisches Bundesamt (2016).** Bevölkerung mit Migrationshintergrund auf Rekordniveau. Pressemitteilung Nr. 327 vom 16.09.2016. Zugriff am 01.10.2016 unter: https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2016/09/PD16_327_122.html
- Taft, R. (1977).** Coping with unfamiliar cultures. In N. Warren (ed.), *Studies in cross-cultural psychology* (p. 121–152). London: Academic Press.
- Thomas, A. (Hrsg.).** *Beruflich in ... (verschiedene Länder)*. Trainingsprogramm für Manager, Fach- und Führungskräfte. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Thomas, A. (1993).** Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In A. Thomas (Hrsg.), *Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung* (S. 377–424). Göttingen: Hogrefe.
- Thomas, A. (2003).** Kultur und Kulturstandards. In A. Thomas, E.-V. Kinast & S. Schroll-Machl (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation*. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder (2. Aufl.) (S. 19–31). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Thomas, A. & Schroll-Machl, S. (2003).** Auslandsentsendungen: Expatriates und ihre Familien. In A. Thomas, E.-V. Kinast & S. Schroll-Machl (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation*. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder (2. Aufl.) (S. 390–415). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wight, A. (1995).** The Critical Incident as a Training Tool. In S. Fowler & M. Mumford (eds.), *Intercultural Sourcebook Vol.1. Cross-Cultural Training Methods* (pp. 127–140). Yarmouth: Intercultural Press.
- Yoosefi, T. & Thomas, A. (2012).** *Beruflich in Russland*. Trainingsprogramm für Manager, Fach- und Führungskräfte (3. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

8 Anhang

8.1 Sprachniveaus nach dem Europäischen Referenzrahmen

Entnommen aus: Coste, D., North, B. & Trim, J. (2013). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Stuttgart: Langenscheidt bei Klett. Siehe Tabelle 1 – Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala, S. 35.

A1 – A2: Elementare Sprachverwendung

B1 – Selbstständige Sprachverwendung.

- Kann die *Hauptpunkte verstehen*, wenn *klare* Standardsprache verwendet wird und wenn es um *vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit* usw. geht.
- Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet.
- Kann sich *einfach* und zusammenhängend *über vertraute Themen* und persönliche Interessengebiete *äußern*.
- Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten *kurze Begründungen oder Erklärungen* geben.

B2 – Selbstständige Sprachverwendung.

- Kann die *Hauptinhalte komplexer Texte* zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen.
- Kann sich so *spontan und fließend verständigen*, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern *ohne größere Anstrengung* auf beiden Seiten gut möglich ist.
- Kann sich zu einem *breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken*, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.

C1 – Kompetente Sprachkenntnisse.

- Kann ein *breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte* verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen.
- Kann sich *spontan und fließend ausdrücken*, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen.
- Kann die *Sprache* im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium *wirksam und flexibel gebrauchen*.

- Kann sich *klar, strukturiert und ausführlich* zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.

C2 – Kompetente Sprachkenntnisse.

- Kann *praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen*.
- Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben.
- Kann sich *spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken* und auch bei komplexeren Sachverhalten *feinere Bedeutungsnuancen deutlich* machen.

8.2 Übersicht aller Fälle (CIs)

10 Situationen **dunkelgrau**: RU → DE (russische Perspektive auf Deutschland)

10 Situationen **hellgrau**: DE → RU (deutsche Perspektive auf Russland)

9 CIs auf dem Sprachniveau B1

9 CIs auf dem Sprachniveau B2

2 CIs auf dem Sprachniveau C1

Das angegebene Sprachniveau bezieht sich auf die Situationsbeschreibung, nicht auf das Verständnis der Lösungsskizze.

Tab. 9: Übersicht aller Fälle (CIs)

Nr.	Titel	Sichtweise, Themen, kritische Merkmale	Sprachniveau	Quelle
1	„Euer Benehmen ist einfach unmöglich! Was denkt ihr euch eigentlich dabei?“ – Zu Gast in einer Pizzeria in Deutschland	RU → DE Restaurantbesuch Ausdruck von Ärger	B2	Natalia Gromova
2	„An den Tisch wurde er aber nicht gebeten!“ – Deutsche Gastfreundschaft?	RU → DE private Esskultur Gastfreundschaft	B1	Svetlana Vasilchenko
3	„Sie schlafen hier in der Sporthalle“ – Teilnahme an einem Theaterfestival in Deutschland	RU → DE Gastfreundschaft Äußern von Kritik Stereotype	B2	Irina Alimbotschka
4	„Also dafür bin ich nicht nach Russland gekommen“ – Willkommenskultur an einer Hochschule sieht anders aus	DE → RU Kommunikation im Beruf Berufliches und Privates	B2	Der Fallgeber ist deutscher Wissenschaftler.
5	„Zuerst bezahlen, dann zapfen!“ – Irritationen an einer Tankstelle	DE → RU Handlungsabfolgen Ausdruck von Ärger Umgang mit Missverständnissen	B1	Dr. Elena Rüden

(Fortsetzung Tab. 9)

Nr.	Titel	Sichtweise, Themen, kritische Merkmale	Sprach-niveau	Quelle
6	„Na, die sind aber frech!“ – Verwunderung über die Klagen deutscher Transsib-Reisender	RU → DE Tourismus Flexibilität Umgang mit Zeit und Geld Zufriedenheitsfaktoren	B2	Aljona Nossowa
7	„Machen Sie dies geschäftlich oder privat?“ – Besuch einer Töpferei in Deutschland	RU → DE Kunstverständnis Berufliches und Privates	B2	Konstantin Dychakov
8	„Wozu diese Stadt-Rallye?“ – Eine Stadt-Rallye hinterlässt Fragezeichen	RU → DE Weg und Ziel proaktives Handeln Ausdruck von Unzufriedenheit	B1	Veronika Kokareva
9	„Unglaublich, ... das Thema ‚Inklusion‘ als ... Begründung für das Fernbleiben anzuführen und damit auch noch auf Verständnis zu stoßen“ – Eine Lehrinheit zum Thema „Inklusion“ an einer Pädagogischen Hochschule in Russland	DE → RU Umgang mit Behinderung und behinderten Menschen Äußern von Kritik Hierarchieorientierung	C1	Änne Engelhardt
10	„Wenn es Kritik an anderen Personen gibt, dann geht das direkt an mich“ – Der Versuch einer Evaluation	DE → RU Feedbackkultur Äußern von Kritik Hierarchieorientierung	B1	Romy Henfling
11	„Also wenn die Nachbarn damit ein Problem haben, dann sollen sie selber zu mir kommen und mir das mitteilen“ – Katzen im Treppenhaus	DE → RU Äußern von Kritik Hierarchieorientierung Umgang mit Fremden	B2	Andrea Schwutke
12	„So, wie du aussiehst, kommst du hier nicht rein!“ – Kleider machen Leute	DE → RU Bedeutung von Aussehen und Kleidung (im Arbeitsalltag)	B1	Romy Henfling
13	„Ist das die neue russische Gesellschaft? Oder hat das hier ein Deutscher verbockt?“ – Verwirrung bei der Anrede	DE → RU Hierarchieorientierung Anrede Kontaktkommunikation	B2	Romy Henfling
14	„Kann ich wirklich Deutsch?“ – Schilaufen ist nicht gleich Schilaufen	RU → DE sprachliche Fehlinterpretation Umgang mit Missverständnissen	B1	Elena Elisowa
15	„Sie sprechen aber schlecht Russisch!“ – Ein Deutscher und die russische Alltagskommunikation	DE → RU sprachliches Verstehen Umgang mit Sprachhürden Erfahrung mit Kommunikationspartnerinnen und -partnern außerhalb muttersprachlichen Niveaus	B1	Romy Henfling

(Fortsetzung Tab. 9)

Nr.	Titel	Sichtweise, Themen, kritische Merkmale	Sprach-niveau	Quelle
16	„Lasst uns mal reden!“ – Großes Schweigen in der Lehrveranstaltung	RU → DE Unzufriedenheit und Kritik äußern Hierarchieorientierung Selbstverständnis Dozent/Dozentin im Fremdsprachenunterricht	B2	Julia Khramtsova
17	„Heute machen wir Projektarbeit“ – Zu Gast an einer Schule in Deutschland	RU → DE Hierarchieorientierung Selbstverständnis Lehrer/Lehrerin in Schule Weg und Ziel	B1	Bettina Franzke
18	„Kümmern Sie sich einfach mal um sich selbst“ – Deutsche Willkommenskultur?	RU → DE Eigenverantwortung Individualismus Willkommenskultur	B1	Bettina Franzke
19	„Die verhalten sich wie kleine Kinder. Sind total unselbstständig und wollen alles sofort“ – Beratungsaufgaben an einer russischen Hochschule	DE → RU Eigenverantwortung Hierarchieorientierung Selbstverständnis Dozent/Beratung	B2	Dr. Alexei Dörre
20	„Haben die keinen eigenen Standpunkt?“ – Workshop an einer Hochschule in Łódź	DE → Polen Eigenverantwortung Planung Zielorientierung Individualismus	C1	Bettina Franzke

Abkürzungen

CI	Critical Incident(s)
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
TN	Teilnehmende

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Das 4-Ohren-Modell der Kommunikation (Schulz von Thun, 1997, S. 26–30).	17
Abb. 2	Modell interkultureller Kompetenzentwicklung nach Bennett und Bennett (2004).	29
Abb. 3	Fall 17: „Heute machen wir Projektarbeit“ – Ergebnisse aus einem Workshop mit Deutschlehrerinnen an Schulen in Slatoust (Ural) im Mai 2013	126
Abb. 4	Fall 18: „Kümmern Sie sich erst einmal um sich selbst“ – Ergebnisse aus einem Workshop mit Deutschlehrerinnen an Schulen in Slatoust (Ural) im Mai 2013	130

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Deutschland und Russland: Kulturunterschiede im Überblick	14
Tab. 2	Vorgehen bei der Konstruktion eines Critical Incidents.	36
Tab. 3	Lehrkonzept: Mit CIs Auslandsaufenthalte flankieren	42
Tab. 4	Lehrkonzept: Mit CIs im Fremdsprachenunterricht arbeiten.	45
Tab. 5	Lehrkonzept: CIs in deutsch-russischen Austauschprogrammen einsetzen.	48
Tab. 6	Klassifikation der Fälle nach Themen interkultureller Kommunikation	53
Tab. 7	Klassifikation der Fälle nach Arbeitsbereichen	53
Tab. 8	Einflussfaktoren in interkulturellen Überschneidungssituationen – Ansätze zu Interpretation und Folgen für das interkulturelle Lernen	56
Tab. 9	Übersicht aller Fälle (CIs).	146

Autorinnen

Bettina Franzke, Professorin für Interkulturelle Kompetenzen und Diversity-Management an der Fachhochschule für öffentliche Verwaltung Nordrhein-Westfalen, Abteilung Köln (Deutschland). Sie führt Lehrveranstaltungen, Vorträge, Seminare, Trainings und Forschungsprojekte zur interkulturellen Kommunikation durch.

Kontakt und Information: info@professor-franzke.de oder www.professor-franzke.de

Romy Henfling, Lektorin des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) an der Uraler Föderalen Universität in Jekaterinburg (Russland). Neben ihrer Lehrtätigkeit am Lehrstuhl für Fremdsprachen und Übersetzen ist sie verantwortlich für die Entwicklung und Umsetzung von Projekten sowie Kultur- und Weiterbildungsveranstaltungen mit Deutsch- und Deutschlandbezug für verschiedene Zielgruppen.

Kontakt: daad.ekaterinburg@gmail.com

Interkulturelle Kompetenzen stärken

Fallbeispiele aus dem öffentlichen Dienst

➔ wbv.de/migration



Bettina Franzke, Vitalia Shvaikovska

Interkulturelles Training in einer Einwanderungsgesellschaft

55 Critical Incidents für die Arbeitsfelder
Jobcenter, Kommunalverwaltung, Kunst
und Polizei

2016, 264 S., 34,90 € (D)

ISBN 978-3-7639-5663-0

Als E-Book bei wbv.de

- Authentische Situationsbeschreibungen
- Aktuelles Thema in der Einwanderungsgesellschaft

Alle, die interkulturelle Kompetenz in der deutschen Einwanderungsgesellschaft vermitteln oder sich im Selbststudium aneignen möchten, finden Fallbeispiele für die Arbeitsfelder Jobcenter, Kommunalverwaltung, Kunst und Polizei.

„Dies ist ein erfreulich praxisorientiertes Buch, das in Aus- und Weiterbildungen von Beschäftigten im öffentlichen Dienst als Übungsmaterial direkt zum Einsatz kommen kann.“

Tatjana van de Kamp, socialnet.de, 20.12.2016

Vorgestellt wird eine Fallsammlung zur interkulturellen Kompetenz Deutschland-Russland. Diese kann für das interkulturelle Lernen, beispielsweise im Fremdsprachenunterricht oder zur Vorbereitung auf Auslandsaufenthalte in Deutschland beziehungsweise Russland, eingesetzt werden.

Im Zuge einer Kreativitätswerkstatt an der Uraler Föderalen Universität wurden mit berufstätigen Erwachsenen, die in Deutschland oder Russland leben und arbeiten, 20 Critical Incidents (CI) erhoben und hinsichtlich kritischer Merkmale wie Kulturschockelementen und kulturellen Unterschieden analysiert. Es handelt sich um interkulturelle Überschneidungssituationen, die in deutsch-russischen Kontakten – beruflich und privat – als merkwürdig, befremdlich, verunsichernd oder konfliktreich erlebt und nach einem spezifischen Verfahren für das interkulturelle Lernen nutzbar gemacht werden.

Die Auseinandersetzung mit den CIs fördert Empathie, die Fähigkeit zum Perspektivwechsel und führt zu neuen Herangehensweisen in deutsch-russischen Begegnungen. Der hier beschriebene Aushandlungsprozess ist auf eine Vielzahl deutsch-russischer Kontakte übertragbar.



ISBN 978-3-7639-5848-1